

**Configuración de los patrones de aprendizaje de Vermunt en dos estudiantes con
Trastorno del Espectro Autista TEA**

OSWAL OSPINA FRANCO

Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Profesora Gloria Orjuela

Abril 27 de 2026

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	9
Introducción	11
Capítulo 1 Revisión de antecedentes.....	18
• Antecedentes sobre aprendizaje y Trastorno del Espectro Autista	18
• Antecedentes sobre motivación, autorregulación, concepciones del aprendizaje y procesamiento de la información	19
• Antecedentes sobre patrones de aprendizaje y modelo de Vermunt.....	21
Capítulo II Marco Metodológico	22
• Perspectiva epistemológica	23
• Tipo de investigación	24
• Población.....	25
<i>Caracterización caso 1</i>	26
<i>Caracterización caso 2</i>	28
• Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	31
<i>Entrevistas semiestructuradas a docentes</i> (ver anexo B).....	32
<i>Entrevistas semiestructuradas a madres</i> (ver anexo C).....	33
<i>Análisis de tareas académicas</i> (ver anexo D)	34

<i>Inventario de Patrones de Aprendizaje Infantil (ILS) (ver anexo E)</i>	35
• Procedimiento	37
<i>Fase 1. Selección de los casos y consentimiento informado (ver anexo F)</i>	37
<i>Fase 2. Aplicación de entrevistas</i>	37
<i>Fase 3. Registro y análisis de tareas académicas</i>	38
<i>Fase 4. Aplicación del Inventario de Patrones de Aprendizaje versión 60 ítems</i>	38
<i>Fase 5. Organización de la información</i>	38
Capítulo III Marco conceptual	39
• Aprendizaje	39
• Trastorno del Espectro Autista TEA	40
• Patrones de aprendizaje Vermunt.....	43
<i>Concepciones del aprendizaje</i>	44
<i>Orientación motivacional</i>	44
<i>Regulación del aprendizaje</i>	45
<i>Estrategias de procesamiento de la información</i>	45
Tabla 1.....	45
• Patrones de aprendizaje.....	46
<i>Patrón dirigido al significado</i>	46
<i>Patrón dirigido a la aplicación</i>	47
<i>Patrón dirigido a la reproducción</i>	47

<i>Patrón no dirigido</i>	47
Capítulo IV Análisis de los resultados	48
• Análisis entrevista docente caso 1.....	48
<i>Orientación motivacional</i>	48
<i>Estrategias de regulación</i>	49
<i>Estrategias de procesamiento</i>	50
• Análisis Docente 2	50
<i>Orientación motivacional</i>	50
<i>Estrategias de regulación</i>	51
<i>Estrategias de procesamiento</i>	52
• Integración entrevistas docente 1 y 2	53
<i>Orientación motivacional</i>	53
• Coincidencias.	53
• <i>Estrategias de regulación</i>	55
<i>Estrategias de procesamiento</i>	57
• Análisis de entrevistas docentes caso 2.....	59
• Docente 1	59
<i>Orientación motivacional</i>	59
<i>Estrategias de regulación</i>	59
<i>Estrategias de procesamiento</i>	60

• Docente 2	61
<i>Orientación motivacional</i>	61
<i>Estrategias de regulación</i>	62
<i>Estrategias de procesamiento</i>	63
• Integración entrevistas docentes caso 2	64
<i>Orientación motivacional</i>	64
<i>Estrategias de regulación</i>	66
<i>Estrategias de procesamiento</i>	68
• Análisis entrevista familiar caso 1	70
<i>Concepciones de aprendizaje</i>	70
<i>Orientación motivacional</i>	71
<i>Estrategias de regulación</i>	72
<i>Estrategias de procesamiento</i>	72
• Análisis entrevista familiar caso 2	73
<i>Concepciones de aprendizaje</i>	73
<i>Orientación motivacional</i>	74
<i>Estrategias de regulación</i>	74
<i>Estrategias de procesamiento</i>	75
• Análisis de la tarea caso 1	76
• Análisis tarea matemáticas	76

<i>Concepciones de aprendizaje</i>	76
<i>Orientación motivacional</i>	76
<i>Regulación del aprendizaje</i>	77
<i>Estrategias de procesamiento de la información</i>	77
• <i>Análisis tarea Ética</i>	78
<i>Concepciones de aprendizaje</i>	78
<i>Orientación motivacional</i>	78
<i>Regulación del aprendizaje</i>	79
<i>Estrategias de procesamiento de la información</i>	79
• <i>Comparación entre las tareas</i>	79
<i>Concepciones de aprendizaje</i>	79
<i>Orientación motivacional</i>	80
<i>Regulación del aprendizaje</i>	80
<i>Procesamiento de la información</i>	81
• <i>Análisis de la tarea caso 2</i>	81
• <i>Tarea de matemáticas</i>	81
<i>Concepciones de aprendizaje</i>	81
<i>Orientación motivacional</i>	82
<i>Regulación del aprendizaje</i>	83
<i>Estrategias de procesamiento de la información</i>	83

• Tarea de inglés	84
<i>Concepciones de aprendizaje</i>	84
<i>Orientación motivacional</i>	85
<i>Regulación del aprendizaje</i>	85
<i>Estrategias de procesamiento de la información</i>	86
• Comparación entre las tareas caso 2	87
<i>Concepciones de aprendizaje</i>	87
<i>Orientación motivacional</i>	87
<i>Regulación del aprendizaje</i>	88
<i>Estrategias de procesamiento de la información</i>	88
• Análisis desde la triangulación de los resultados	89
• Caso 1	89
<i>Concepciones del aprendizaje</i>	89
<i>Motivación</i>	89
<i>Regulación del aprendizaje</i>	90
<i>Procesamiento de la información</i>	90
<i>Configuración del patrón de aprendizaje</i>	92
• Análisis de la triangulación de los resultados Caso 2	92
<i>Concepciones del aprendizaje</i>	93
<i>Motivación</i>	93

<i>Regulación del aprendizaje</i>	93
<i>Procesamiento de la información</i>	94
• Configuración del patrón de aprendizaje	94
• Análisis aplicación inventario ILS	95
• Análisis ILS caso 1.....	97
• Análisis ILS caso 2.....	98
• Conclusiones	99
• Conclusiones generales sobre debilidades y dificultades.....	99
• Debilidades y limitaciones del estudio.....	100
• Conclusiones metodológicas	101
• Conclusiones desde el modelo de Vermunt	102
• Conclusiones en relación con el objetivo general	104
• Recomendaciones.....	106
Bibliografía	109
• Anexos.....	115
<i>Anexo A: Matriz de antecedentes</i>	115
<i>Anexo B: Entrevista semiestructurada docentes</i>	115
<i>Anexo C: Entrevista semiestructurada familia</i>	116
<i>Anexo D: matriz análisis de la tarea</i>	118
<i>Anexo E: ILS 60 items</i>	119

<i>Anexo F: consentimiento informado</i>	120
<i>Anexo G: matriz de análisis familias, docentes y análisis de la tarea</i>	121
<i>Anexo H: matriz triangulación del análisis de la información</i>	122
<i>Anexo I: matriz Patrones de Aprendizaje</i>	123

Resumen

La presente investigación tiene como propósito analizar la configuración de los Patrones de Aprendizaje (PA) en dos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto escolar. Desde un enfoque cualitativo y una perspectiva interpretativa, se desarrolla un estudio de caso múltiple que permite comprender en profundidad las formas en que los estudiantes se aproximan al conocimiento en su contexto educativo. La recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y familiares, así como a través del análisis de tareas académicas y la aplicación del Inventario de Patrones de Aprendizaje (ILS) de 60 ítems en su versión para educación primaria, lo que posibilitó una triangulación de los datos.

El análisis se organizó a partir de las dimensiones del modelo de patrones de aprendizaje: concepciones de aprendizaje, motivación, regulación del aprendizaje y estrategias de procesamiento de la información. Los resultados evidencian que los estudiantes no se ajustan de manera rígida a un único patrón, sino que presentan configuraciones particulares en las que se articulan distintas formas de comprender, motivarse, regular su actividad y procesar la información. Se identifican tendencias hacia patrones dirigidos a la reproducción y a la aplicación, en función de las características de las tareas y las mediaciones del contexto.

Se concluye que el análisis de los PA constituye una vía pertinente para comprender los procesos de aprendizaje en estudiantes con TEA, al permitir una lectura integral que trasciende explicaciones centradas exclusivamente en el diagnóstico y reconoce la diversidad de formas en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento.

Palabras clave: Patrones de Aprendizaje, Trastorno del Espectro Autista, aprendizaje, concepciones de aprendizaje, motivación, regulación del aprendizaje, estrategias de procesamiento

Abstract

This study aims to analyze the configuration of learning patterns (LP) in two students with autism spectrum disorder (ASD) within a school context. From a qualitative approach and an interpretive perspective, a multiple case study was conducted to gain an in-depth understanding of how students engage with knowledge in their educational setting. Data collection included semi-structured interviews with teachers and family members, the analysis of academic tasks, and the

application of the 60-item Inventory of Learning Styles (ILS) in its primary education version, allowing data triangulation.

The analysis was organized according to the dimensions of the learning patterns model: learning conceptions, motivation, learning regulation, and information processing strategies. The findings show that students do not fit rigidly into a single pattern; instead, they exhibit configurations in which different ways of understanding, motivating themselves, regulating their activity, and processing information are combined. Tendencies toward reproduction-directed and application-directed patterns were identified, depending on task characteristics and contextual mediations.

It is concluded that the analysis of learning patterns provides a valuable framework for understanding learning processes in students with ASD, as it enables a comprehensive interpretation that goes beyond diagnosis-based explanations and acknowledges the diversity of ways in which students relate to knowledge.

Keywords: learning patterns, autism spectrum disorder, learning, learning conceptions, motivation, learning regulation, processing strategies

Introducción

Desde finales del siglo XX, el estudio de los procesos de aprendizaje ha transitado desde perspectivas centradas exclusivamente en el rendimiento académico hacia enfoques que reconocen la complejidad del sujeto que aprende. En este marco, el modelo de Patrones de Aprendizaje (PA) propuesto por Vermunt (1998) representa un aporte significativo al integrar dimensiones cognitivas, regulatorias y motivacionales dentro de una estructura teórica que permite comprender cómo los estudiantes organizan y llevan a la práctica sus formas de aprender. Dicho modelo articula cuatro dimensiones fundamentales: concepciones de aprendizaje, orientaciones motivacionales, estrategias de regulación y estrategias de procesamiento de la información, las cuales se configuran dinámicamente en función de la experiencia educativa y el contexto sociocultural.

Las investigaciones que se derivan de este modelo han tenido un desarrollo amplio en educación superior. Estudios como los de Busato (1998), Boyle (2003), Donolo (2010), así como Vermunt (2011), han analizado la relación entre patrones y estilos de aprendizaje, desempeño académico y autorregulación, evidenciando que los estudiantes que configuran patrones dirigidos al significado y a la aplicación tienden a presentar procesos de aprendizaje más profundos y autónomos. Estos trabajos han contribuido a consolidar un campo investigativo sólido que reconoce la importancia de las creencias, la motivación y la regulación como factores determinantes en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, pese a los diferentes estudios y avances teóricos, el desarrollo del modelo se ha centrado mayoritariamente en poblaciones universitarias sin discapacidad. Aunque algunos estudios han ampliado el análisis hacia niveles educativos iniciales como los desarrollados por Martínez-Fernández (2017) en educación primaria, allí adaptaron el inventario de PA a una versión más corta de 60 ítems para estudiantes de aula regular, de 9 a 12 años de edad, lo que permitió analizar la configuración de los patrones en educación primaria. Sigue siendo limitada la exploración del modelo en contextos de educación inclusiva.

Este panorama permite identificar un primer vacío investigativo, la ausencia de estudios que integren el modelo de PA con enfoques contemporáneos de educación inclusiva. Aunque el modelo reconoce la influencia del contexto y de las diferencias individuales, su aplicación ha privilegiado escenarios homogéneos, dejando en segundo plano la comprensión de cómo se configuran estas dimensiones en estudiantes con características cognitivas y diversas al momento de aprender.

Un segundo vacío investigativo se relaciona con el abordaje fragmentado del aprendizaje en población con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La mayoría de la literatura existente sobre TEA ha priorizado enfoques clínicos, conductuales o diagnósticos, centrados en las dificultades asociadas a la comunicación social, la flexibilidad cognitiva y la conducta adaptativa. Si bien estos aportes han sido fundamentales para comprender el espectro, han limitado la exploración de procesos educativos complejos como la autorregulación del aprendizaje, las concepciones de aprendizaje o las estrategias cognitivas que los estudiantes con TEA desarrollan en sus procesos de aprendizaje. En consecuencia, el aprendizaje suele analizarse desde categorías aisladas motivación, autoeficacia o rendimiento sin una integración teórica que permita comprender la configuración global del proceso.

En el contexto latinoamericano, algunos estudios han comenzado a explorar variables asociadas al aprendizaje en estudiantes con TEA, particularmente en relación con la motivación académica, la autoeficacia y el aprendizaje significativo. Investigaciones desarrolladas en Ecuador, Colombia y Perú¹ han mostrado que los estudiantes dentro del espectro presentan formas particulares de aproximarse al conocimiento y de autorregularse, influenciadas tanto por factores personales como por las prácticas pedagógicas del entorno. No obstante, estas investigaciones no articulan dichas variables dentro del modelo de Patrones de Aprendizaje, lo que evidencia un vacío metodológico y conceptual que limita la comprensión integral del proceso de aprendizaje.

Un tercer vacío investigativo se sitúa en el nivel poblacional y contextual. En escenarios de educación inclusiva, los estudiantes con TEA comparten espacios escolares, docentes y currículos con sus pares, lo cual plantea interrogantes sobre cómo se configuran sus procesos de

¹ Estudios desarrollados en Ecuador (Guaranda Holguín & Rodríguez Alava, 2021), Colombia (Gómez & Martínez, 2019) y Perú (Cárdenas & Peña, 2022) han investigado variables asociadas al aprendizaje en estudiantes con TEA, incluyendo procesos motivacionales, funciones ejecutivas y autorregulación.

aprendizaje dentro de ambientes educativos formales. La educación inclusiva ha promovido transformaciones en las prácticas pedagógicas y en la comprensión de la diversidad, pero aún existe una brecha entre los discursos inclusivos y la producción de conocimiento que analice las experiencias de aprendizaje desde modelos teóricos robustos.

Dentro del aula inclusiva, los estudiantes con TEA desarrollan procesos de aprendizaje en interacción constante con las demandas escolares. Aunque pueden existir particularidades en la regulación emocional, la motivación o el procesamiento de la información, también es necesario reconocer que estos estudiantes construyen significados, desarrollan estrategias y elaboran concepciones sobre el aprendizaje que se configuran a lo largo de su trayectoria escolar. El modelo de PA ofrece una herramienta conceptual pertinente para explorar estas configuraciones, ya que permite analizar la interrelación entre dimensiones sin reducir el aprendizaje a variables aisladas.

Desde esta perspectiva, la presente investigación se sitúa en la intersección entre el modelo teórico de Vermunt (1998) y los procesos de aprendizaje de los estudiantes con TEA, proponiendo analizar cómo se configuran las dimensiones de los patrones de aprendizaje en estudiantes con TEA dentro de un contexto escolar de institución educativa bogotana. Este enfoque busca superar la fragmentación existente en la literatura y aportar una mirada integradora que permita comprender el aprendizaje más allá de las categorías diagnósticas.

Así, el problema de investigación emerge de la necesidad de comprender cómo desde las dimensiones propuestas por Vermunt se organizan y qué particularidades presentan con respecto al TEA. Analizar esta configuración permitirá aportar evidencia empírica en contextos de educación inclusiva y generar elementos que contribuyan a fortalecer las prácticas pedagógicas orientadas a la diversidad.

En este sentido, aunque el TEA ha sido ampliamente estudiado desde perspectivas clínicas y neuropsicológicas, aún persisten vacíos en la comprensión de cómo se configuran los procesos de aprendizaje dentro de contextos educativos formales, especialmente cuando se analizan desde modelos integradores que articulen motivación, autorregulación, concepciones del aprendizaje y procesamiento de la información. La mayoría de las investigaciones tienden a centrarse en las dificultades o déficits asociados al diagnóstico, dejando en segundo plano la manera en que los

estudiantes construyen significados, desarrollan estrategias y establecen relaciones con las tareas académicas.

En el contexto colombiano, y particularmente en escenarios educativos inclusivos, son escasos los estudios que exploren estas configuraciones en estudiantes con TEA desde metodologías cualitativas y situadas en la práctica pedagógica cotidiana. Esta ausencia de investigaciones dificulta la generación de orientaciones pedagógicas basadas en evidencia contextualizada, aspecto que no aporta en la toma de decisiones didácticas y en la comprensión integral del proceso educativo de estos estudiantes.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de indagar cómo se configuran los patrones de aprendizaje en estudiantes con TEA cuando participan en actividades académicas específicas, considerando la interacción entre sus características personales, las mediaciones docentes y las demandas del entorno escolar. Esta problemática conduce a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se configuran los Patrones de Aprendizaje en dos estudiantes con trastorno del espectro autista dentro de sus procesos académicos, a la luz de las dimensiones de motivación, autorregulación, concepciones del aprendizaje y procesamiento de la información?,

En coherencia con esta pregunta de investigación, el estudio se propone analizar la configuración de cada una de las dimensiones de los PA del modelo de Vermunt en dos estudiantes con TEA. Para ello se busca conocer qué concepciones sobre el aprendizaje tienen, conocer qué estrategias de regulación del aprendizaje se generan, identificar las orientaciones motivacionales, y conocer qué estrategias de procesamiento de la información son más empleadas en estos dos estudiantes.

En este contexto, resulta pertinente explicar las razones que sustentan la realización de este estudio, así como los aportes que puede ofrecer a la comprensión de los procesos de aprendizaje en estudiantes con TEA.

En el contexto colombiano, el marco normativo ha avanzado hacia la consolidación de una educación inclusiva que garantice el acceso, permanencia y participación de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad establece lineamientos para la atención educativa a esta población, enfatizando la implementación de ajustes

razonables y apoyos pedagógicos pertinentes que garanticen el acceso, permanencia y participación en el sistema educativo. Sin embargo, la implementación efectiva de estos lineamientos depende en gran medida de la comprensión que los docentes tengan sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. La inclusión no se limita a la presencia física en el aula; implica reconocer las particularidades que configuran la manera en que cada estudiante construye conocimiento.

La literatura internacional ha evidenciado que el TEA no implica un déficit cognitivo global, sino perfiles heterogéneos que combinan habilidades específicas con dificultades en funciones ejecutivas, flexibilidad cognitiva y coherencia central (Happe, 2006); (Ozonoff, 1991). Estas características pueden influir en la organización de la información, la planificación de tareas y el monitoreo del desempeño. En el ámbito escolar, tales particularidades pueden manifestarse en dificultades para integrar información contextual o adaptarse a cambios en las demandas académicas.

Desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje, Zimmerman, Attaining self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M (2000) plantean que aprender implica un proceso cíclico compuesto por fases de planificación, ejecución y autorreflexión. Dicho proceso integra componentes cognitivos, motivacionales y conductuales que permiten al estudiante asumir un rol activo en su aprendizaje. Diversos estudios han señalado que estudiantes con TEA pueden presentar desafíos en la regulación emocional y el control atencional, lo cual incide en su autonomía académica (White, 2011). No obstante, investigaciones en intervención educativa han demostrado que, mediante apoyos estructurados y enseñanza explícita de estrategias, es posible fortalecer procesos autorregulatorios en esta población (Koegel R. L., 2001).

En cuanto a la dimensión motivacional, se ha identificado que los intereses específicos característicos del TEA constituyen un componente central en la experiencia de aprendizaje de esta población (Gunn, 2016). Desde una perspectiva pedagógica, dichos intereses pueden ser incorporados como recursos didácticos que favorecen el compromiso y la participación en las actividades académicas.

La presente investigación se justifica teóricamente en la necesidad de articular los estudios sobre TEA con las teorías de los Patrones de Aprendizaje, contribuyendo a ampliar el campo de

conocimiento en educación inclusiva. Metodológicamente, el estudio se sustenta en el enfoque cualitativo de estudio de caso, entendido como una estrategia que permite comprender la complejidad y singularidad de fenómenos educativos en contextos reales (Stake, 1995). Este enfoque posibilita analizar en profundidad la configuración de los patrones de aprendizaje en dos estudiantes con TEA, integrando información proveniente de entrevistas semiestructuradas a docentes y familiares, análisis de tareas escolares y la aplicación del Inventory of Learning Styles ILS de 60 ítems (versión para primaria).

Asimismo, la investigación adquiere relevancia práctica al ofrecer insumos para la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. La comprensión detallada de los patrones de aprendizaje puede orientar a docentes en la selección de estrategias didácticas coherentes con las características cognitivas y motivacionales de sus estudiantes. De igual manera, aporta elementos para la formación docente en educación inclusiva, fortaleciendo la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica en contextos inclusivos.

En síntesis, esta investigación responde a la necesidad de comprender cómo se configuran los patrones de aprendizaje en estudiantes con TEA dentro de escenarios educación inclusiva. Al integrar perspectivas cognitivas, motivacionales y regulatorias, y al situar el análisis en estudios de caso concretos, se genera conocimiento contextualizado que contribuye tanto al debate académico como al fortalecimiento de prácticas inclusivas en el sistema educativo colombiano. De esta manera, el estudio no solo aborda un vacío investigativo, sino que aporta fundamentos teóricos y metodológicos sólidos para avanzar hacia una educación que reconozca y valore la diversidad en los procesos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, el presente documento se organiza en cuatro capítulos que orientan el desarrollo del proceso investigativo. En el capítulo 1 se presenta la revisión de antecedentes, a partir de la cual se reconocen las principales aproximaciones investigativas sobre el aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista. El capítulo 2 desarrolla el marco metodológico, donde se explicitan las decisiones que orientan la investigación en términos de enfoque, tipo de estudio, participantes, instrumentos y proceso de análisis. En el capítulo 3 se aborda el marco conceptual, en el que se articulan los fundamentos teóricos del aprendizaje, el TEA y el modelo de patrones de aprendizaje, junto con las perspectivas relacionadas con la motivación, la autorregulación, las concepciones del aprendizaje y el

procesamiento de la información. Finalmente, en el capítulo 4 se presentan los resultados del estudio, su análisis e interpretación, para dar paso a un apartado de conclusiones en el que se integran los principales hallazgos a la luz del marco teórico y del contexto investigativo.

Capítulo 1 Revisión de antecedentes

Con el fin de comprender cómo se ha abordado el aprendizaje en estudiantes con TEA dentro del campo investigativo, se realizó una revisión de antecedentes centrada en dos líneas complementarias: por un lado, estudios que analizan el aprendizaje en esta población, especialmente aquellos que desarrollan dimensiones como la motivación, la autorregulación, las concepciones del aprendizaje y el procesamiento de la información; y, por otro, investigaciones fundamentadas en el modelo de patrones de aprendizaje propuesto por Jan Vermunt. Esta revisión permitió identificar tendencias predominantes, enfoques teóricos recurrentes y vacíos investigativos, particularmente en contextos educativos inclusivos y en escenarios latinoamericanos, dicha revisión se apoyó en la construcción de una matriz que permitiera consolidar información relevante que aportara al siguiente estudio (ver anexo A). A partir de este recorrido, el apartado se organiza en tres momentos: primero, una mirada general a los estudios sobre aprendizaje en población con TEA; segundo, antecedentes específicos sobre las dimensiones del aprendizaje; y tercero, investigaciones relacionadas con el modelo de patrones de aprendizaje.

Antecedentes sobre aprendizaje y Trastorno del Espectro Autista

Las investigaciones sobre aprendizaje en población con TEA han estado predominantemente orientadas hacia enfoques clínicos y psicológicos, centrados en las características cognitivas, sociales y conductuales asociadas al diagnóstico (Association, 2013). No obstante, en el campo educativo se ha comenzado a reconocer la necesidad de comprender el aprendizaje más allá del déficit, incorporando perspectivas que consideran al estudiante como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento. En este sentido, Pellicano (2022), a través de una revisión teórica de carácter crítico, analizan la evolución de la investigación en autismo y proponen un giro hacia enfoques centrados en la neurodiversidad. Por su parte, el estudio de Ashburner (2010), de tipo cuantitativo y correlacional, emplea escalas de evaluación del comportamiento y del desempeño académico para analizar la capacidad de estudiantes con TEA para regular su conducta y participar en contextos escolares, evidenciando la influencia del entorno educativo en estos procesos.

En el contexto colombiano, investigaciones recientes han profundizado en esta perspectiva desde enfoques empíricos. Tello-Zuluaga (2023), mediante una revisión sistemática de literatura, analizan estudios publicados entre 2015 y 2022 sobre intervención pedagógica en TEA, identificando como principales fuentes artículos científicos indexados y utilizando matrices de análisis documental para categorizar las estrategias educativas. Asimismo, Posada Silva (2025), a partir de un enfoque cualitativo, desarrollan un estudio basado en entrevistas semiestructuradas y análisis de experiencias de docentes, familias y personas con TEA, con el fin de comprender la relación entre cognición y ambientes de aprendizaje. En conjunto, estos estudios evidencian que el aprendizaje en estudiantes con TEA debe comprenderse como un proceso dinámico y contextualizado, en el que intervienen tanto las características individuales como las prácticas pedagógicas, los instrumentos de evaluación y las condiciones del entorno educativo.

Antecedentes sobre motivación, autorregulación, concepciones del aprendizaje y procesamiento de la información

Diversas investigaciones han abordado variables específicas del aprendizaje, como la motivación académica, la autoeficacia, la autorregulación y el procesamiento de la información, desde enfoques tanto teóricos como empíricos. En este sentido, los aportes de Zimmerman (2002) y Schunk D. H (2018) se basan en revisiones de múltiples estudios y en la construcción de modelos explicativos que permiten comprender cómo los estudiantes regulan su aprendizaje y cómo la motivación influye en este proceso. En el ámbito aplicado, estudios más recientes en población con TEA han mostrado la importancia de las condiciones pedagógicas en el aprendizaje. Por ejemplo, investigaciones como las de Odom (2020), desarrolladas en contextos educativos, evidencian que la implementación de prácticas basadas en evidencia, como la estructuración de actividades, el uso de apoyos visuales y la organización del entorno, favorece la participación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA.

En relación con la motivación, González- Torres (2012), a partir de estudios realizados con población escolar, destacan que el sentido que el estudiante otorga a la actividad y las expectativas del entorno influyen en su implicación en el aprendizaje, utilizando instrumentos como cuestionarios y escalas motivacionales. Finalmente, en el campo específico del TEA, Koegel L. K (2010) mediante estudios de intervención con niños diagnosticados con este trastorno, evidencian

que, cuando se implementan apoyos adecuados y estrategias estructuradas, los estudiantes pueden desarrollar formas de autorregulación que favorecen su permanencia en las actividades escolares, a partir del seguimiento de sus comportamientos en situaciones de aprendizaje

De igual forma, las estrategias de procesamiento de la información en estudiantes con TEA han sido abordadas desde perspectivas cognitivas que analizan la manera en que esta población percibe y organiza la información. En este sentido, estudios como el de Mottron (2013), a partir de la revisión de investigaciones empíricas, evidencian que las personas con TEA presentan un procesamiento perceptivo caracterizado por una alta focalización en los detalles. De manera complementaria, Happé F. & (2014) mediante una revisión de estudios sobre cognición en autismo, señalan que existe una tendencia a procesar la información de forma local más que global, lo que influye en la integración de los contenidos y en la comprensión de las tareas. En conjunto, estos enfoques han permitido avanzar en la comprensión del procesamiento de la información, aunque en muchos casos han sido abordados de manera aislada, sin integrarse en modelos más amplios del aprendizaje.

Por otra parte, las concepciones del aprendizaje han sido abordadas en menor medida dentro de esta población, a pesar de su relevancia para comprender cómo los estudiantes interpretan el acto de aprender. Las creencias sobre el aprendizaje, también denominadas concepciones del aprendizaje, han sido abordadas en el campo educativo como un factor importante para comprender la forma en que los estudiantes se relacionan con las tareas académicas. En este sentido, Marton (1976), a partir de estudios de tipo cualitativo con estudiantes, analizaron las distintas maneras en que estos comprendían los textos académicos, encontrando diferencias entre un aprendizaje más centrado en la memorización y otro orientado a la comprensión. Por su parte, Pintrich (2003) a partir de estudios teóricos y empíricos sobre el aprendizaje en contextos educativos, señala que las ideas que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje influyen en cómo organizan su estudio, cómo enfrentan las tareas y qué tan capaces son de regular su propio proceso, lo que permite entender el aprendizaje como algo activo y no únicamente como la recepción de información.

Antecedentes sobre patrones de aprendizaje y modelo de Vermunt

El modelo de PA propuesto por Jan Vermunt ha sido ampliamente utilizado para analizar la relación entre las concepciones del aprendizaje, la motivación, las estrategias de regulación y el procesamiento de la información. En este sentido, estudios como el de Donche (2013), basados en la revisión de investigaciones previas, muestran que la mayoría de los trabajos desarrollados desde este enfoque se han centrado principalmente en estudiantes universitarios y, en menor medida, en niveles de educación primaria. De igual forma, Vermunt J. (2017), a partir del análisis del desarrollo del modelo, señalan que su aplicación ha sido más frecuente en contextos de educación superior.

Por otra parte, las investigaciones en población con Trastorno del Espectro Autista han tendido a desarrollarse desde enfoques clínicos o desde el análisis de variables específicas del aprendizaje, como la motivación, la autorregulación o el procesamiento de la información, abordadas de manera independiente.

A partir de la revisión de antecedentes se evidencia la necesidad de comprender el aprendizaje en estudiantes con TEA desde una perspectiva integradora que articule dimensiones cognitivas, motivacionales y autorregulativas dentro del contexto escolar. Si bien, los estudios revisados aportan elementos relevantes para entender variables específicas del aprendizaje, también muestran la ausencia de marcos explicativos que permitan analizar de manera conjunta dichas dimensiones. En este sentido, el presente estudio retoma el modelo de patrones de aprendizaje propuesto por Vermunt como referente teórico, debido a que posibilita comprender cómo se relacionan las concepciones del aprendizaje, las orientaciones motivacionales, las estrategias de regulación y el procesamiento de la información en la configuración de las formas de aprender.

A partir de la revisión de antecedentes realizada, se evidencia que el estudio del aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista ha estado marcado, en gran medida, por enfoques que analizan dimensiones específicas de manera aislada, tales como la motivación, la autorregulación o el procesamiento de la información. Si bien estos estudios aportan elementos importantes para comprender cómo aprenden estos estudiantes, también dejan ver la ausencia de

enfoques que integren dichas dimensiones dentro de un mismo marco analítico. De igual manera, se identifica que las investigaciones fundamentadas en el modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt se han desarrollado principalmente en contextos de educación superior, con una presencia limitada en niveles escolares y, especialmente, en población con TEA.

En este sentido, la revisión realizada y sistematizada en la matriz de antecedentes (ver Anexo X), permite reconocer un vacío investigativo en torno a la comprensión del aprendizaje desde una perspectiva integradora que articule las dimensiones cognitivas, motivacionales y autorregulativas en estudiantes con trastorno del espectro autista dentro de contextos educativos formales.

Este vacío justifica la pertinencia del presente estudio, en tanto propone analizar la configuración de los patrones de aprendizaje en esta población a partir del modelo de Vermunt, aportando una mirada que no fragmenta el aprendizaje, sino que lo comprende como un proceso complejo y situado, para ello se realiza la siguiente estructura de trabajo metodológico en el que se sustenta el proceso seguido para el desarrollo del estudio, en coherencia con los propósitos planteados.

Capítulo II Marco Metodológico

El presente capítulo expone las decisiones metodológicas que orientan el desarrollo de la investigación y permiten establecer coherencia entre la perspectiva epistemológica asumida, el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso múltiple adoptado. Más que describir procedimientos de manera aislada, este apartado busca mostrar cómo cada elección metodológica responde al propósito central del estudio: comprender la configuración de los patrones de aprendizaje en dos estudiantes con TEA en su contexto escolar.

En este sentido, se presenta, en primer lugar, la perspectiva epistemológica que sustenta el proceso investigativo; posteriormente, se describe el tipo de investigación y el diseño metodológico; luego, se contextualiza la población y los participantes; y, finalmente, se detallan las técnicas, los instrumentos y el procedimiento empleados para la recolección de la información. De esta manera, el capítulo permite comprender no solo qué se hizo, sino también por qué se hizo

de esa forma y cómo dichas decisiones resultan coherentes con el enfoque interpretativo que orienta el estudio.

Perspectiva epistemológica

La presente investigación se inscribe en una perspectiva epistemológica de carácter interpretativo con fundamento hermenéutico, entendiendo la comprensión como eje central del proceso de construcción del conocimiento. Desde esta postura, el conocimiento no se concibe como una realidad objetiva que pueda captarse de manera neutral, sino como una construcción situada que emerge del diálogo entre el investigador, los participantes y el contexto educativo en el que se desarrollan las experiencias de aprendizaje. En coherencia con la tradición hermenéutica planteada por Gadamer (2003), comprender implica reconocer que toda interpretación está mediada por horizontes previos de sentido; es decir, el investigador no se aproxima al fenómeno desde una posición vacía, sino desde marcos conceptuales y experiencias que dialogan constantemente con la realidad estudiada (Gadamer, 2003). De igual manera, siguiendo a Ricoeur (2002), la interpretación supone un ejercicio reflexivo que va más allá de la descripción literal y busca esclarecer los significados que se configuran en la acción y en el discurso.

En este marco, comprender los Patrones de Aprendizaje en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista no significa únicamente observar su desempeño en una tarea o categorizar sus respuestas, sino interpretar las formas en que los estudiantes construyen sentido frente al aprendizaje, cómo se motivan, cómo regulan sus procesos y qué concepciones elaboran sobre lo que significa aprender. El análisis se desarrolla mediante un movimiento constante entre las partes y el todo, propio del círculo hermenéutico, en el que las acciones concretas de los estudiantes, las entrevistas realizadas a docentes y madres, y el referente teórico dialogan de manera permanente. Este proceso interpretativo permite reconocer que los patrones de aprendizaje no son estructuras fijas, sino configuraciones dinámicas que se construyen en interacción con la historia escolar, las experiencias previas y las condiciones del entorno.

Así, la investigación no busca generalizar resultados ni establecer explicaciones universales sobre el aprendizaje en el TEA, sino profundizar en la comprensión de dos casos particulares, asumiendo que el conocimiento producido es contextualizado, situado y relacional.

Desde esta perspectiva, la investigación asume el aprendizaje como una experiencia compleja susceptible de ser interpretada a partir de las relaciones entre motivación, regulación, concepciones y procesamiento de la información. En este sentido, el modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt se retoma como una herramienta analítica que permite organizar e interpretar dichas dimensiones dentro de los procesos académicos de los estudiantes participantes. En consecuencia, el acto investigativo se comprende como un ejercicio interpretativo orientado a la profundidad analítica más que a la amplitud muestral, lo que sustenta la elección de un diseño cualitativo de estudio de caso múltiple como vía metodológica para comprender, en su singularidad, la configuración de los patrones de aprendizaje.

Tipo de investigación

La presente investigación se orienta desde un enfoque cualitativo, ya que su interés no está en medir variables ni en establecer generalizaciones estadísticas, sino en comprender cómo se configuran los patrones de aprendizaje en dos estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en su contexto educativo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se asume como un proceso complejo, situado y dinámico, en el que intervienen dimensiones cognitivas, motivacionales y autorregulatorias que no pueden analizarse de forma fragmentada ni reducirse a indicadores cuantificables. En coherencia con la postura epistemológica interpretativa y hermenéutica asumida, el enfoque cualitativo permite aproximarse al fenómeno a partir de la comprensión de significados, experiencias y procesos contextualizados.

En este marco, el diseño metodológico corresponde a un estudio de caso múltiple, entendido como una estrategia que permite analizar en profundidad más de una unidad de estudio, reconociendo tanto la singularidad de cada caso como posibles puntos de convergencia entre ellos. Como señala Páramo (2011), el estudio de caso es especialmente pertinente en las ciencias sociales cuando se busca comprender fenómenos en su contexto natural, reduciendo la distancia entre la investigación y la realidad concreta. Esto resulta coherente con el propósito del presente estudio, que no busca aislar el fenómeno, sino comprenderlo en relación con su contexto.

De acuerdo con Yin (2018), los estudios de caso pueden clasificarse según el número de unidades de análisis en estudio de caso único y estudio de caso múltiple. Mientras el primero se

centra en una sola unidad, el segundo permite trabajar con varias unidades independientes, fortaleciendo el análisis a partir de la comparación entre casos.

Por su parte, Stake (1995) propone una clasificación según la finalidad del estudio: estudio de caso intrínseco, cuando el interés está en comprender un caso por su singularidad; instrumental, cuando el caso permite comprender un fenómeno más amplio; y colectivo, cuando se analizan varios casos con fines comparativos.

En coherencia con estas tipologías, la presente investigación se configura como un estudio de caso múltiple, en tanto aborda dos estudiantes como unidades de análisis independientes pero comparables.

En cuanto a su alcance, el estudio puede considerarse descriptivo-comprensivo, ya que busca caracterizar e interpretar las configuraciones particulares del fenómeno sin pretender establecer relaciones causales ni generalizaciones estadísticas. De esta manera, el diseño adoptado resulta coherente con el enfoque cualitativo y la perspectiva hermenéutica, al privilegiar la comprensión en profundidad, la contextualización y el análisis de significados en cada uno de los casos.

Población

La población de referencia de la investigación estuvo conformada por dos estudiantes vinculados al proceso de educación inclusiva del Colegio Nydia Quintero de Turbay IED, institución oficial ubicada en la localidad de Engativá, en la ciudad de Bogotá. Este establecimiento educativo desarrolla acciones orientadas a la atención a la diversidad, implementando estrategias de flexibilización curricular y ajustes razonables en sus prácticas pedagógicas, con el propósito de favorecer la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, entre ellos aquellos con diagnóstico de TEA.

La elección de este contexto institucional responde a la necesidad de analizar el aprendizaje en un escenario real de educación inclusiva, donde los estudiantes interactúan de manera cotidiana con docentes, compañeros y diversas mediaciones pedagógicas que inciden en la configuración de sus formas de aprender. En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso

múltiple, se consideró fundamental que los participantes se encontraran en un proceso escolar estable dentro de la institución, de manera que las observaciones, entrevistas y análisis de tareas reflejaran experiencias educativas consolidadas y significativas para el análisis interpretativo.

El estudio estuvo conformado por dos estudiantes diagnosticados formalmente con TEA, quienes constituyen los casos del presente estudio. La selección fue de tipo intencional, dado que ambos estudiantes cumplen con criterios compartidos que favorecen la comparabilidad analítica: diagnóstico confirmado de TEA, rango de edad similar, no presentan trastorno del desarrollo intelectual, nivel de escolarización cercano y permanencia en la institución durante aproximadamente dos años.

El caso #1, un estudiante de 13 años, se encuentra en grado sexto en la jornada de la mañana, y el caso # 2, un estudiante de 12 años que cursa grado séptimo en la jornada de la tarde. Ambos hacen parte del proceso de educación inclusiva del colegio y participan regularmente en las dinámicas académicas del aula regular.

Adicionalmente, como fuentes complementarias de información, participaron las madres de los estudiantes y los docentes que orientan sus procesos académicos, quienes aportaron elementos relevantes a través de entrevistas semiestructuradas. Estas voces permitieron ampliar la comprensión del contexto familiar y escolar en el que se configuran los PA, enriqueciendo el análisis de cada caso desde una perspectiva relacional y contextualizada.

La investigación se llevó a cabo en el mismo colegio donde labora el investigador, lo cual facilitó el acceso a la información, la observación directa y la aplicación de los instrumentos en un entorno conocido y cotidiano para los participantes. No obstante, se mantuvieron criterios éticos de confidencialidad y consentimiento informado, garantizando la protección de la identidad y la información personal de los estudiantes. Ver anexos

Caracterización caso # 1

Es un adolescente de 13 años que para el momento del estudio cursaba básica secundaria y que ha permanecido en el Colegio Nydia Quintero de Turbay IED desde grado cuarto. Su trayectoria escolar anterior estuvo marcada por múltiples cambios de institución, principalmente

asociados a dificultades en la interacción social y a situaciones reiteradas de conflicto con compañeros. Según el relato familiar, en varios contextos previos Juan fue objeto de burlas y rechazo, lo cual incidió no solo en su comportamiento, sino también en su disposición frente al entorno escolar. Estas experiencias configuraron una etapa en la que la agresividad aparecía como forma de defensa ante escenarios que él percibía como amenazantes o injustos.

En este contexto, tanto docentes como familia reconocen transformaciones progresivas en su manera de relacionarse y en su actitud frente a las dinámicas escolares. El estudiante ya no reacciona de manera impulsiva como en años anteriores y, aunque aún pueden presentarse episodios de irritabilidad, estos no tienen la intensidad ni la frecuencia que se describen en experiencias previas. El ambiente de mayor comprensión y acompañamiento ha sido un factor determinante en este proceso.

En el plano social, mantiene una interacción particular con sus pares. Tiende a vincularse con estudiantes menores y muestra cierta distancia frente a compañeros de su misma edad. No suele buscar activamente el trabajo en grupo y prefiere desarrollar actividades de manera individual. Sin embargo, no se trata de un aislamiento absoluto; participa cuando es requerido y puede sostener intercambios funcionales con compañeros y docentes. Las tensiones suelen surgir cuando percibe que no se siguen sus ideas o cuando interpreta determinadas acciones como injustas. En estos momentos, su reacción puede ser desproporcionada frente a la situación, evidenciando dificultad para flexibilizar su punto de vista.

En relación con su aprendizaje, se observa con claridad una tendencia hacia el procesamiento visual de la información. El menor comprende mejor cuando los contenidos se presentan mediante imágenes, esquemas, dibujos, mapas conceptuales o apoyos gráficos. Las actividades que implican elaboración manual, uso de material visual o construcción de carteleras generan mayor involucramiento y mejores resultados. Por el contrario, la escritura extensa, los dictados o las tareas que demandan producción textual prolongada representan un esfuerzo significativo para él. La lectura comprensiva también requiere acompañamiento contextualizado; cuando el contenido no se apoya en elementos visuales o explicaciones concretas, su nivel de comprensión disminuye.

En el aula presencial, no suele participar de manera espontánea. Generalmente interviene cuando el docente le formula preguntas directas. En modalidad virtual, según lo expresado por los docentes, mostró mayor organización y cumplimiento de tareas, posiblemente porque el entorno le permitía mayor control del ritmo y menor exposición social. Esto sugiere que el contexto influye de manera importante en su disposición frente al aprendizaje.

En términos de autonomía, actualmente presenta avances importantes. Si bien en etapas anteriores requería supervisión constante para la realización de tareas, hoy desarrolla la mayoría de sus actividades de manera independiente. Consulta en internet cuando necesita aclarar dudas y acude a su madre solo en situaciones puntuales. Mantiene rutinas definidas para el estudio, con horarios y un espacio específico para realizar sus responsabilidades académicas. Esta estructura le proporciona seguridad y previsibilidad. No obstante, puede mostrar resistencia ante cambios inesperados o ante nuevas estrategias que alteren sus hábitos establecidos.

En cuanto a la motivación, valora el reconocimiento y las buenas calificaciones. La nota constituye un referente importante para él, aunque no se evidencian reacciones emocionales extremas frente a resultados desfavorables. Se involucra con mayor interés en actividades que implican novedad, componente práctico o uso de recursos visuales. Cuando la tarea exige alto nivel de abstracción verbal sin mediaciones claras, puede manifestar frustración o desinterés.

Desde una mirada general, el menor del caso #1 se configura como un estudiante que ha atravesado experiencias escolares complejas, pero que actualmente se encuentra en un proceso de mayor estabilidad y consolidación. Su forma de aprender no puede entenderse aislada de su historia previa, de las experiencias de aceptación o rechazo vividas y del tipo de mediaciones pedagógicas que se le ofrecen. Su tendencia al trabajo individual, su preferencia por apoyos visuales, su necesidad de estructura y su sensibilidad frente a la interacción social constituyen elementos que atraviesan su experiencia escolar cotidiana y que resultan fundamentales para comprender, posteriormente, la configuración de sus patrones de aprendizaje.

Caracterización caso # 2

Es un adolescente que actualmente cursa grado séptimo y que ha permanecido en la institución desde los primeros años de escolaridad. Su trayectoria dentro del colegio ha sido

continúa, lo que ha permitido que docentes y comunidad educativa lo conozcan no solo desde el diagnóstico de TEA, sino desde su proceso personal, sus avances y sus particularidades en la forma de relacionarse y aprender.

En términos generales, es descrito como un estudiante respetuoso, que mantiene una relación adecuada con los docentes y que logra desenvolverse académicamente en un nivel similar al promedio del curso, especialmente cuando los contenidos le resultan familiares o han sido previamente reforzados. Sin embargo, su estabilidad en el aula depende en gran medida del tipo de mediación que se le ofrezca y del modo en que se le presenten las actividades.

En el plano social, su interacción presenta matices importantes. Con los adultos suele mostrarse más reservado y tímido; no es un estudiante expansivo ni busca protagonismo frente al docente. Su participación en clase generalmente es inducida, es decir, responde cuando se le pregunta directamente, pero no interviene por iniciativa propia. Con sus pares, en cambio, puede mostrarse más cómodo, aunque es selectivo al momento de establecer vínculos. No trabaja con todos los compañeros; elige con quién se siente seguro y, cuando se le impone un grupo con el que no tiene afinidad, puede reaccionar con rechazo, malestar o incluso actitudes de agresividad. Esta selectividad no impide la interacción, pero sí delimita los espacios en los que se siente tranquilo.

Un rasgo recurrente en los relatos docentes es su baja tolerancia a la frustración. Cuando no comprende una actividad o percibe que no logra el resultado esperado, tiende a cerrar su disposición al trabajo: suelta los útiles, se cruza de brazos o manifiesta verbalmente malestar. En ocasiones puede expresar frases descalificadoras hacia sí mismo. Este “cierre” no suele ser permanente, pero requiere intervención directa del docente para retomarlo. La forma en que se le corrige resulta determinante; necesita que las observaciones estén mediadas por reconocimiento previo, por un tono motivador y por una explicación que no lo exponga al error como fracaso, sino como posibilidad de mejora.

En relación con los cambios de actividad, presenta una dinámica particular. Puede adaptarse, pero cuando se ha vinculado emocionalmente con una tarea que le gusta, el cambio genera resistencia. Por el contrario, si la actividad no capta su interés, espera con ansiedad que

termine. Esto evidencia que su implicación no es homogénea, sino que depende del nivel de conexión que establezca con la propuesta pedagógica.

En cuanto a su forma de aprender, se observa con claridad una preferencia marcada por lo visual y lo manipulativo. Las actividades que implican dibujo, coloreado, uso de material concreto o apoyo audiovisual favorecen su comprensión y permanencia en la tarea. En matemáticas, por ejemplo, puede desarrollar con precisión operaciones mecánicas como divisiones de varias cifras; no obstante, cuando se trata de resolver problemas verbales, requiere que la información sea materializada mediante objetos, esquemas o representaciones gráficas. Lo abstracto, presentado únicamente de manera verbal o escrita, tiende a dificultar su comprensión. La manipulación de objetos, el uso de láminas o la explicación individual en el cuaderno le permiten organizar mejor la información.

En el área de lenguaje, se evidencian mayores retos. La lectura comprensiva requiere acompañamiento directo y aclaración precisa de las instrucciones. En evaluaciones escritas, si las consignas no son concretas o contienen múltiples verbos, puede confundirse. En la producción escrita tiende a repetir ideas o a extenderse en contenidos similares, lo que muestra dificultad para estructurar y jerarquizar información de manera autónoma. Sin embargo, cuando se le permite expresar contenidos a través del dibujo o representaciones visuales, logra comunicar con mayor claridad lo que comprende.

Respecto a la motivación, aparece como elemento central la aprobación social. Más que la nota en sí misma, lo que parece movilizarlo es el reconocimiento explícito del docente o de sus compañeros. Un gesto positivo, una palabra de afirmación o la exhibición de su trabajo frente al grupo fortalecen su disposición. Cuando la actividad incorpora algo que le gusta, dibujar, manipular material, ver un video su compromiso aumenta considerablemente. En ausencia de estos elementos, su implicación depende en mayor medida del acompañamiento directo.

En términos de autonomía, cumple con sus tareas y mantiene cierta responsabilidad académica, apoyado también por el acompañamiento constante de su madre. En el aula requiere supervisión frecuente, no necesariamente porque no pueda realizar la actividad, sino porque puede desconectarse fácilmente si no siente guía o estructura clara. Tiene hábitos definidos en el uso y

organización de sus útiles: dispone sus colores, lápiz y borrador de manera específica sobre el puesto, y suele preferir escribir con lápiz para poder borrar en caso de equivocarse. Estas rutinas le brindan seguridad y control sobre la tarea.

Un elemento relevante es, su resistencia a modificar estrategias conocidas. tiende a permanecer en modos de trabajo ya aprendidos y puede mostrar incomodidad frente a nuevas metodologías, especialmente si no incorporan componentes visuales o manipulativos. La aceptación de nuevas estrategias depende en gran medida de que estas conecten con sus intereses.

En conjunto, se configura como un estudiante con capacidades académicas consolidadas en ciertos campos, particularmente en procesos mecánicos y estructurados, pero que requiere mediaciones pedagógicas sensibles a su forma de procesar la información. Su experiencia escolar se encuentra atravesada por la necesidad de reconocimiento, por la búsqueda de seguridad en las rutinas y por una fuerte conexión con lo visual como vía principal de comprensión. Estos elementos constituyen la base desde la cual, posteriormente, se analizará la configuración de sus patrones de aprendizaje.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En coherencia con la perspectiva interpretativa asumida y con el diseño de estudio de caso múltiple, la recolección de la información se orientó a comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes en su contexto real. La intención no fue medir variables aisladas, sino aproximarse a las formas en que cada estudiante enfrenta las tareas académicas, se relaciona con el aprendizaje y otorga sentido a las demandas escolares a partir de sus acciones, estrategias, formas de participación y respuestas durante el desarrollo de las actividades. Esta comprensión no se construyó únicamente desde la observación directa de los estudiantes, sino también mediante el diálogo interpretativo con las voces de docentes y madres, las cuales permitieron al investigador ampliar la comprensión de las experiencias y dinámicas de sus procesos de aprendizaje.

Para ello se emplearon entrevistas semiestructuradas, análisis de tareas académicas registradas en video y la aplicación del Inventario de Patrones de Aprendizaje Infantil. Cada técnica estuvo acompañada de instrumentos específicos que orientaron y delimitaron la obtención de la información.

Entrevistas semiestructuradas a docentes (ver anexo B)

Técnica: Entrevista cualitativa semiestructurada.

Instrumento: Guía de entrevista dirigida a docentes.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes que orientan áreas académicas a los participantes del estudio. Esta técnica permitió recoger la perspectiva pedagógica de los profesores que interactúan cotidianamente con los estudiantes en el contexto escolar.

Para ello se diseñó una guía de entrevista compuesta por preguntas abiertas organizadas en torno a diferentes dimensiones relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, se incluyó un bloque inicial orientado a caracterizar al estudiante a partir de su historia escolar, indagando aspectos como su forma de relacionarse con pares y adultos, sus modos de comunicación y su adaptación a los cambios en las actividades escolares.

Posteriormente, la entrevista se estructuró en tres dimensiones principales. La primera corresponde a la orientación motivacional, en la cual se exploraron los factores que influyen en la motivación del estudiante frente a las actividades escolares, el interés por determinadas asignaturas o docentes, la importancia otorgada a las calificaciones, el trabajo con otros compañeros y los tipos de actividades que generan mayor implicación en el aprendizaje.

La segunda dimensión aborda las estrategias de regulación del aprendizaje, indagando el nivel de supervisión o acompañamiento que el estudiante requiere para realizar sus actividades, la presencia de apoyos o recordatorios para cumplir con las tareas, las formas en que participa en clase y los posibles rituales o rutinas que utiliza al momento de desarrollar las actividades escolares.

Finalmente, se exploraron las estrategias de procesamiento de la información, buscando identificar cómo el estudiante aborda el aprendizaje de los contenidos, las estrategias que utiliza para comprender los temas, la forma en que busca ayuda cuando presenta dificultades y los recursos que favorecen su aprendizaje, como el uso de imágenes, videos u otros apoyos didácticos.

Las entrevistas se realizaron de manera virtual, fueron grabadas con autorización previa de los participantes y posteriormente transcritas de forma literal para su análisis. La información obtenida permitió recoger la experiencia pedagógica directa de los docentes y aportó elementos relevantes para comprender el desempeño cotidiano de los estudiantes en el aula, así como para la triangulación con las demás fuentes de información utilizadas en el estudio.

Entrevistas semiestructuradas a madres (ver anexo C)

Técnica: Entrevista cualitativa semiestructurada a madres

Instrumento: Guía de entrevista dirigida a madres.

Con el fin de ampliar la comprensión de los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde el contexto familiar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a las madres de los participantes. Esta técnica permitió recoger información sobre las experiencias educativas de los estudiantes fuera del contexto escolar y sobre las dinámicas de acompañamiento familiar en relación con las actividades académicas.

Para ello se diseñó una guía de entrevista compuesta por preguntas abiertas organizadas en diferentes dimensiones relacionadas con el aprendizaje. En un primer momento se incluyó un bloque orientado a caracterizar al estudiante a partir de su historia personal y escolar, indagando aspectos como sus formas de comunicación, sus relaciones con otras personas y su adaptación a cambios en las actividades o rutinas. Asimismo, se solicitó a las madres narrar la trayectoria escolar del estudiante con el fin de identificar experiencias significativas en su proceso educativo.

Posteriormente, la entrevista abordó la dimensión de creencias sobre el aprendizaje, explorando las concepciones que tienen las madres acerca del sentido de la escolarización, la

importancia de las tareas escolares y la utilidad de los aprendizajes adquiridos en el colegio para la vida futura de sus hijos.

En segundo lugar, se indagó la orientación motivacional del estudiante, a partir de preguntas relacionadas con los factores que influyen en su interés por el colegio, las tareas escolares y determinadas actividades académicas, así como la influencia de recompensas, docentes o asignaturas específicas en su motivación.

La entrevista también incluyó una dimensión referida a las estrategias de regulación del aprendizaje, orientada a identificar el nivel de acompañamiento o supervisión que el estudiante requiere en el hogar para realizar las tareas escolares, las formas de apoyo que brinda la familia y las posibles rutinas o estrategias que el estudiante utiliza al momento de desarrollar dichas actividades.

Finalmente, se exploraron las estrategias de procesamiento de la información, buscando comprender cómo el estudiante aborda el aprendizaje de los contenidos escolares, qué recursos o estrategias utiliza para comprender los temas y cómo busca apoyo cuando enfrenta dificultades en las tareas académicas.

Las entrevistas se realizaron de manera virtual, fueron grabadas con autorización previa de las participantes y posteriormente transcritas de forma literal para su análisis. La información obtenida permitió contextualizar el aprendizaje de los estudiantes desde el entorno familiar y aportó elementos relevantes para la triangulación con las demás fuentes de información utilizadas en el estudio.

Análisis de tareas académicas (ver anexo D)

Técnica: observación del desempeño en tarea

Instrumento: Registro de observación a partir de tareas académicas.

Como parte de las estrategias de recolección de información del estudio, se realizó el análisis de tareas académicas desarrolladas por los estudiantes en el contexto escolar. Este procedimiento permitió al investigador observar mediante triangulación de observadores la forma

en que los estudiantes abordan actividades propias del trabajo académico, así como las estrategias que utilizan durante su ejecución.

Para ello se seleccionó una actividad académica desarrollada por cada uno de los estudiantes participantes. Las tareas correspondieron a áreas del currículo escolar y fueron registradas mediante grabaciones en video durante su ejecución, lo cual permitió revisar posteriormente el proceso seguido por los estudiantes durante la realización de las actividades y observar con mayor detalle su desempeño.

En el caso del primer estudiante se analizó una tarea correspondiente al área de matemáticas, mientras que para el segundo estudiante se observó una actividad del área de ética. Aunque las actividades pertenecen a áreas diferentes del currículo, el interés del análisis se centró en la manera en que cada estudiante aborda la tarea académica, más que en el contenido específico de la actividad.

Durante la observación de los videos se prestó especial atención a distintos aspectos del comportamiento de los estudiantes frente a la tarea, tales como la comprensión de la consigna, las estrategias iniciales de abordaje, la organización del material de trabajo, la persistencia frente a la dificultad, la solicitud de ayuda, las reacciones emocionales durante el desarrollo de la actividad y la forma de cierre de la tarea.

El interés del análisis se centró principalmente en el proceso seguido por los estudiantes durante la realización de las actividades, más que en el resultado final de las mismas. Este procedimiento permitió identificar elementos relacionados con las estrategias que utilizan los estudiantes para abordar las tareas escolares, así como las formas en que regulan su actuación frente a las demandas académicas.

Inventario de Patrones de Aprendizaje Infantil (ILS) (ver anexo E)

Técnica: Aplicación de instrumento estructurado de autor reporte.

Instrumento: Inventario de Patrones de Aprendizaje Infantil (60 ítems).

El Inventario de Patrones de Aprendizaje Infantil es un instrumento diseñado para identificar tendencias en la manera en que los estudiantes se aproximan al aprendizaje. Se fundamenta en el modelo de patrones de aprendizaje desarrollado por Jan D. Vermunt y adaptado para población escolar por el grupo de investigación PAFIU de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinado por José Reinaldo Martínez-Fernández.

El instrumento permite explorar cuatro dimensiones asociadas al aprendizaje: las concepciones sobre el aprendizaje, la orientación motivacional, las estrategias de procesamiento de la información y las estrategias de regulación del aprendizaje. Estas dimensiones se articulan en el modelo de patrones de aprendizaje, el cual plantea que la forma en que los estudiantes aprenden se configura a partir de la interacción entre sus creencias sobre el aprendizaje, sus motivaciones y las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan al enfrentarse a tareas académicas.

El cuestionario está compuesto por 60 ítems organizados en dos partes. La Parte A indaga aspectos relacionados con las concepciones de aprendizaje y la orientación motivacional, explorando las ideas que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje y las razones que orientan su participación en las actividades escolares. Por su parte, la Parte B examina las estrategias de procesamiento de la información y las estrategias de regulación del aprendizaje, es decir, las acciones que los estudiantes utilizan para comprender, memorizar, relacionar la información y supervisar su propio proceso de aprendizaje. Los ítems se responden mediante una escala de frecuencia tipo Likert, adaptada para estudiantes de educación primaria, que permite identificar con qué frecuencia los participantes manifiestan determinadas formas de pensar o actuar frente al aprendizaje.

En el marco de esta investigación, el inventario fue aplicado de manera individual a los estudiantes participantes en un ambiente que favoreciera la concentración y la comprensión de los enunciados. Durante la aplicación se brindó acompañamiento por parte del investigador con el fin de asegurar la comprensión de cada ítem, leyendo los enunciados en voz alta cuando fue necesario y aclarando algunas expresiones sin influir en las respuestas. Asimismo, se respetó el ritmo de respuesta de cada participante, permitiendo pausas cuando fue necesario.

La aplicación del instrumento fue registrada mediante video, lo que permitió documentar el proceso y revisar posteriormente aspectos relacionados con la interacción del estudiante con el cuestionario, tales como los tiempos de respuesta, las dudas frente a los ítems o la necesidad de apoyo para su comprensión. Posteriormente, las respuestas obtenidas fueron organizadas en una matriz de análisis en Excel, lo que permitió identificar tendencias en las dimensiones evaluadas y determinar el patrón de aprendizaje predominante en cada uno de los casos analizados.

Procedimiento

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en varias fases organizadas de manera secuencial, garantizando coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso múltiple adoptado.

Fase 1. Selección de los casos y consentimiento informado (ver anexo F)

En primer lugar, se realizó la selección intencional de los dos estudiantes que conforman los casos del estudio, teniendo en cuenta criterios previamente definidos: diagnóstico formal de Trastorno del Espectro Autista, permanencia estable en la institución, nivel de escolarización similar y disposición para participar en el proceso investigativo.

Posteriormente, se estableció contacto con las familias y docentes para explicar los propósitos de la investigación, las técnicas a emplear y el uso de la información. Se garantizó la confidencialidad de los datos y la protección de la identidad de los participantes mediante consentimiento informado firmado por las madres y autorización institucional correspondiente.

Fase 2. Aplicación de entrevistas

En una segunda fase se realizaron las entrevistas semiestructuradas a madres y docentes. Estas se desarrollaron de manera virtual, en horarios previamente acordados con cada participante.

Las entrevistas fueron grabadas con autorización expresa y posteriormente transcritas de forma literal. Las transcripciones constituyeron documentos base para la organización posterior de

la información. Esta fase permitió recoger percepciones, experiencias y descripciones del desempeño académico y social de los estudiantes desde diferentes perspectivas.

Fase 3. Registro y análisis de tareas académicas

Posteriormente, se llevó a cabo el registro en video de una tarea académica por cada estudiante, desarrolladas en situaciones reales de aprendizaje. Las actividades correspondían a áreas fundamentales y fueron seleccionadas por su pertinencia para evidenciar procesos de comprensión, resolución y regulación. Durante la ejecución de las tareas no se intervino en el desarrollo habitual de la actividad, salvo en situaciones necesarias para aclarar instrucciones.

Fase 4. Aplicación del Inventario de Patrones de Aprendizaje versión 60 ítems

En una fase posterior se aplicó el Inventario de Patrones de Aprendizaje Infantil a cada estudiante de manera individual. La aplicación se realizó en un ambiente tranquilo, asegurando que comprendieran cada enunciado antes de responder.

Cuando fue necesario, se brindó apoyo en la lectura de los ítems, procurando no inducir respuestas. Los resultados fueron organizados para su posterior incorporación dentro del proceso general de análisis.

Fase 5. Organización de la información

Finalmente, toda la información recolectada transcripciones de entrevistas, registros de tareas y resultados del Inventario fue organizada sistemáticamente para su posterior análisis. Los documentos fueron codificados y clasificados por caso, garantizando claridad en la identificación de las fuentes y manteniendo la confidencialidad de los participantes.

Ahora bien, toda la información recolectada incluyendo las transcripciones de entrevistas, los registros de las tareas académicas y los resultados del inventario, fue organizada de manera sistemática para su posterior análisis. Los documentos fueron codificados y clasificados por caso, garantizando claridad en la identificación de las fuentes y resguardando la confidencialidad de los participantes. Esta organización permitió estructurar una base sólida para el análisis interpretativo, el cual se orienta a partir de las categorías conceptuales definidas en el estudio.

En este sentido, a continuación, se presenta el marco conceptual que sustenta dichas categorías y que orienta el proceso de triangulación y comprensión de la información obtenida.

Capítulo III Marco conceptual

En este marco conceptual se presentan los conceptos que orientan la investigación. En primer lugar, se aborda el aprendizaje, con el propósito de precisar cómo se comprende este proceso dentro del estudio. Posteriormente, se desarrolla el concepto de Trastorno del Espectro Autista TEA, a partir de algunos de los aportes teóricos que han contribuido a su comprensión. Finalmente, se introduce el concepto de Patrones de Aprendizaje, perspectiva que permite analizar las diferentes formas en que los estudiantes organizan y desarrollan su aprendizaje frente a las tareas académicas.

Aprendizaje

El aprendizaje puede entenderse como un proceso de cambio relativamente estable en el conocimiento, las habilidades o las formas de actuar de las personas, que se construye a partir de la experiencia y la interacción con el entorno. Desde esta perspectiva, no se trata únicamente de acumular información, sino de construir significados que permitan comprender y responder a distintas situaciones. En este sentido, aprender implica transformaciones en la manera en que se entiende el mundo y en la forma de actuar frente a él (Schunk D. H., 2012).

En el ámbito educativo contemporáneo, el aprendizaje suele entenderse como un proceso activo en el que intervienen no solo aspectos cognitivos, sino también factores motivacionales y de autorregulación. Desde esta perspectiva, aprender implica algo más que procesar información: supone que el estudiante sea capaz de organizar su trabajo, plantearse metas y hacer seguimiento a su propio desempeño durante las tareas académicas.

En esta línea, Zimmerman (1990) y Zimmerman (2002) plantea que los estudiantes participan de manera activa en su aprendizaje a través de procesos como la planificación, la supervisión y la evaluación de lo que hacen, lo que les permite ajustar sus estrategias según las demandas de la tarea.

De forma complementaria, los estudios sobre motivación académica han mostrado que el aprendizaje está estrechamente relacionado con las metas, creencias y expectativas que los estudiantes construyen frente a las actividades escolares. En este sentido, la motivación puede entenderse como el proceso que inicia y sostiene la actividad orientada a metas, lo que influye directamente en el nivel de compromiso con las tareas (Pintrich, 2003).

A partir de lo anterior, el aprendizaje puede comprenderse como un proceso complejo en el que se articulan dimensiones cognitivas, motivacionales y autorregulatorias, las cuales no operan de manera aislada, sino en constante interacción. Esta integración permite reconocer que la forma en que los estudiantes aprenden no depende únicamente de sus capacidades, sino también de la manera en que interpretan las tareas, regulan su actividad y se implican en su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, es posible reconocer que el aprendizaje no se manifiesta de una única forma, sino que se configura a través de distintas maneras de aproximarse al conocimiento, en las que los estudiantes combinan, de forma particular, sus concepciones, su motivación, sus formas de regulación y sus estrategias de procesamiento de la información. Estas diferencias en las formas de aprender permiten comprender que los estudiantes no solo varían en lo que aprenden, sino en cómo lo hacen, lo que abre la posibilidad de analizar el aprendizaje desde perspectivas que integren dichas dimensiones y permitan identificar configuraciones más amplias en sus procesos académicos.

Trastorno del Espectro Autista TEA

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se reconoce como una condición del neurodesarrollo que se manifiesta desde las primeras etapas de la vida y que influye en diferentes dimensiones del desarrollo humano. De acuerdo con el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5), el TEA se caracteriza principalmente por dificultades persistentes en la comunicación y la interacción social, así como por la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Association, 2013). No obstante, esta descripción diagnóstica constituye un punto de partida para comprender el trastorno, ya que las

manifestaciones del espectro pueden variar ampliamente entre las personas, tanto en su forma de interacción como en sus procesos de aprendizaje.

El uso del término “trastorno” ha sido objeto de debate en distintos escenarios académicos. En esta investigación se asume una perspectiva multicausal, reconociendo que el TEA no responde a un único factor, sino a la interacción de variables genéticas, neurobiológicas y ambientales. Esta mirada permite evitar interpretaciones reduccionistas y entender que las manifestaciones observables son el resultado de múltiples procesos que se articulan a lo largo del desarrollo (Happé F. , 2018).

Por su parte, la noción de “espectro” introduce un elemento central para la comprensión del TEA. Wing (1988) propuso entender el TEA como un continuo en el que varían tanto la intensidad como la forma de expresión de sus características principales, lo que permitió superar clasificaciones rígidas y reconocer que las diferencias entre las personas con autismo no constituyen excepciones, sino parte constitutiva de la condición. En este sentido, el concepto de espectro no solo da cuenta de la variabilidad clínica, sino que también permite reconocer formas particulares en las que las personas se relacionan con el entorno y, en consecuencia, diferentes maneras de aproximarse al aprendizaje.

En el contexto iberoamericano, los aportes de Riviére A (1996) y Riviére A (2007) profundizan esta comprensión. A través del Inventario del Espectro Autista (IDEA), el autor propone un conjunto de dimensiones que permiten analizar el grado de implicación en áreas específicas del desarrollo, como la comunicación, la flexibilidad mental o la anticipación. Más que clasificar, esta propuesta busca comprender cómo se configuran los apoyos necesarios de acuerdo con el nivel de afectación presente en cada dimensión. Esta perspectiva resulta especialmente relevante en el ámbito educativo, en tanto introduce una lectura funcional del espectro vinculada con las necesidades concretas de la persona y con las condiciones que favorecen o limitan su aprendizaje.

En continuidad con esta comprensión del TEA como una condición heterogénea y multidimensional, en el plano explicativo diversas teorías cognitivas han intentado dar cuenta de los procesos que lo caracterizan. La teoría de la mente, propuesta por Baron-Cohen (1985), plantea

que las dificultades sociales presentes en el autismo pueden estar relacionadas con limitaciones en la capacidad para atribuir estados mentales a otras personas, como creencias, deseos o intenciones. Esta perspectiva ha sido relevante para comprender las dificultades en la reciprocidad social, la interpretación de conductas y la comprensión de las intenciones de los otros, aspectos que también inciden en la manera en que los estudiantes comprenden las demandas de las tareas y participan en contextos de aprendizaje.

Sin embargo, esta teoría no explica por completo la complejidad del espectro. En esta línea, Frith (1989) introduce el concepto de coherencia central débil, señalando que las personas con autismo tienden a procesar la información centrándose en los detalles más que en la integración global. Esta idea permite ampliar la comprensión del fenómeno, al mostrar que las diferencias no se limitan al ámbito social, sino que también involucran formas particulares de procesamiento cognitivo, las cuales tienen implicaciones directas en la manera en que se enfrentan las tareas académicas y se construye el conocimiento.

En relación con estas propuestas, también se han desarrollado estudios sobre funciones ejecutivas, los cuales han señalado posibles dificultades en procesos como la flexibilidad cognitiva, la planificación y el control inhibitorio. Estos procesos cumplen un papel importante en la adaptación a los cambios, en la organización de la conducta y en la regulación de la actividad mental, aspectos que inciden directamente en la forma en que los estudiantes planifican, sostienen y ajustan su aprendizaje. Sin embargo, los hallazgos no son del todo consistentes, lo que permite reafirmar que el TEA no puede ser explicado desde un único modelo teórico (Ozonoff, 1991).

En esta misma línea, Happé F (1999) advierte que ninguna teoría aislada logra dar cuenta de la complejidad del espectro. Más que buscar un “déficit central”, la autora propone comprender el autismo como el resultado de múltiples dimensiones cognitivas que interactúan de manera variable en cada sujeto. Esta perspectiva consolida la heterogeneidad como un principio estructural del TEA y no simplemente como una variación superficial entre individuos, lo que permite entender que las diferencias también se expresan en la forma en que cada estudiante organiza su aprendizaje.

En consecuencia, comprender el TEA implica reconocer una configuración del desarrollo caracterizada por bases neurológicas, una etiología multicausal y perfiles heterogéneos que se expresan con distintos niveles de implicación en diversas dimensiones. El concepto de espectro permite identificar tanto las particularidades individuales como los niveles de apoyo requeridos, evitando reducir la condición a una etiqueta homogénea.

Situar el concepto desde esta perspectiva es clave para este estudio, ya que los patrones de aprendizaje que se abordarán posteriormente deben entenderse en relación con estas configuraciones del desarrollo. Las concepciones del aprendizaje, las orientaciones motivacionales, las estrategias de regulación y las formas de procesamiento de la información no se configuran de manera aislada, sino en sujetos concretos, con trayectorias y características particulares. En este sentido, comprender el TEA permite reconocer que estas dimensiones se articulan de forma diferenciada en cada estudiante, dando lugar a distintas formas de aprender que solo pueden ser entendidas desde una mirada integradora y contextualizada.

Patrones de aprendizaje Vermunt

En coherencia con la comprensión del aprendizaje como un proceso activo, situado y mediado por múltiples factores, así como con la necesidad de superar miradas centradas exclusivamente en el diagnóstico del TEA, el modelo de PA propuesto por Vermunt J (1998) se asume en la presente investigación como un referente central para comprender cómo se configuran las formas de aprender en contextos escolares reales.

Este modelo permite analizar el aprendizaje no como una suma de variables aisladas, sino como una configuración, es decir, como una forma particular en la que se articulan lo que el estudiante cree sobre aprender, aquello que lo motiva, la manera en que regula su actividad y las estrategias que utiliza cuando enfrenta una tarea. En este sentido, el interés no se centra únicamente en el resultado, sino en la forma en que el estudiante se aproxima al conocimiento y organiza su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el modelo se estructura a partir de cuatro dimensiones que no operan de manera aislada, sino que se ponen en juego de forma simultánea en la actividad

académica. Es precisamente de la interacción entre estas dimensiones que emergen formas relativamente estables de aprender, denominadas patrones de aprendizaje.

Concepciones del aprendizaje

Las concepciones del aprendizaje se hacen visibles en la manera en que el estudiante entiende qué significa aprender. No se trata únicamente de ideas abstractas, sino de formas de interpretar la tarea que orientan su actuación.

En algunos casos, aprender se asocia con comprender, relacionar ideas y construir sentido; en otros, se vincula con memorizar, repetir o seguir instrucciones. También puede aparecer una concepción centrada en la utilidad, donde el aprendizaje cobra sentido en la medida en que sirve para resolver algo concreto, o una visión más dependiente, en la que el estudiante espera indicaciones claras sobre qué hacer y cómo hacerlo.

Estas concepciones influyen directamente en el tipo de estrategias que el estudiante utiliza y en la forma en que se implica en la actividad académica.

Orientación motivacional

La orientación motivacional se relaciona con las razones que llevan al estudiante a involucrarse en la tarea. En la práctica, esto no aparece como un único tipo de motivación, sino como una combinación que puede variar según la situación.

Algunos estudiantes se movilizan por el interés de comprender, otros por obtener buenos resultados, por cumplir con lo solicitado o por la utilidad que encuentran en lo aprendido. Estas formas de motivación no solo explican por qué el estudiante participa, sino también cómo lo hace y qué tan sostenido es su esfuerzo frente a la dificultad.

Regulación del aprendizaje

La regulación del aprendizaje se evidencia en la forma en que el estudiante organiza su actividad. Esto incluye cómo inicia una tarea, si logra planificar lo que va a hacer, cómo enfrenta los errores y si puede sostener el trabajo de manera autónoma.

Desde el modelo de Vermunt J (1998), esta regulación puede ser principalmente autorregulada, cuando el estudiante dirige su proceso; externa, cuando depende de indicaciones o apoyos; o presentar dificultades, cuando no logra organizar de manera clara su aprendizaje. Esta dimensión permite comprender cómo el estudiante gestiona su proceso más allá del contenido en sí.

Estrategias de procesamiento de la información

Las estrategias de procesamiento se hacen visibles en la manera en que el estudiante trabaja con la información. Aquí se puede observar si el aprendizaje se orienta hacia la comprensión, la repetición o la aplicación. Un procesamiento profundo implica buscar sentido y relacionar ideas; uno reproductivo se centra en repetir o copiar; y uno aplicado se orienta a utilizar el conocimiento en situaciones concretas. Estas formas de procesamiento se articulan con las demás dimensiones y dan lugar a distintas maneras de aprender.

Con el fin de sintetizar la relación entre estas dimensiones y las configuraciones de aprendizaje que de ellas emergen, a continuación, se presenta el modelo de Patrones de Aprendizaje propuesto por Vermunt.

Tabla 1.

Patrones de aprendizaje Vermunt J (1998)

Patrón	Concepción de aprendizaje	Orientación motivacional	Estrategias de regulación	Estrategias de procesamiento
MD Meaning directed	– Construir conocimiento.	– Intrínseca (interés personal).	– Autorregulación.	– Procesamiento profundo.

AD Application directed	– Uso del conocimiento.	– Intrínseca (vocacional).	– Auto/Externa.	– Interpretar para aplicar.
RD Reproduction directed	– Incremento del conocimiento.	– Certificados y calificaciones.	– Regulación externa.	– Memorización.
UD Undirected	– Estimulado.	– Ambivalente.	– Carencia de regulación.	– Carencia de estrategias.

Fuente. Adaptado del modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt J (1998) y desarrollado posteriormente por Vermunt J (2004).

Patrones de aprendizaje

A partir de la interacción entre las concepciones del aprendizaje, la orientación motivacional, la regulación y las estrategias de procesamiento, Jan D. Vermunt (1998) identifica cuatro patrones principales: dirigido al significado, dirigido a la aplicación, dirigido a la reproducción y no dirigido.

Estos patrones no deben entenderse como categorías rígidas, sino como formas predominantes de organizar el aprendizaje. Cada uno expresa una manera particular de articular las dimensiones, lo que permite comprender cómo el estudiante enfrenta las tareas, qué sentido les otorga y qué tipo de estrategias pone en juego.

Patrón dirigido al significado

El patrón dirigido al significado se configura cuando el estudiante orienta su aprendizaje hacia la comprensión. En este caso, no se limita a cumplir con la tarea, sino que busca entender lo que hace, establecer relaciones entre ideas y construir una interpretación propia del contenido.

Esta forma de aprender se caracteriza por el predominio de un procesamiento profundo, una autorregulación más consolidada, concepciones del aprendizaje centradas en la construcción de conocimiento y una motivación vinculada al interés por comprender. En la práctica, esto se observa en estudiantes que explican con sus propias palabras, que buscan conexiones entre contenidos y que no se quedan únicamente con la respuesta, sino que intentan entender el proceso.

Patrón dirigido a la aplicación

El patrón dirigido a la aplicación se caracteriza por una orientación hacia el uso del conocimiento. Aquí el aprendizaje cobra sentido cuando el estudiante logra relacionarlo con situaciones concretas o experiencias cercanas.

El procesamiento tiende a ser aplicado o funcional, la regulación se orienta a resolver la tarea de manera efectiva, las concepciones del aprendizaje se vinculan con la utilidad y la motivación responde a fines prácticos. En el aula, este patrón se evidencia en estudiantes que comprenden mejor a partir de ejemplos, que avanzan cuando ven para qué sirve lo que hacen y que organizan su trabajo en función de resolver más que de profundizar teóricamente.

Patrón dirigido a la reproducción

El patrón dirigido a la reproducción se configura cuando el aprendizaje se orienta principalmente al cumplimiento de la tarea a través de la repetición. En este caso, el estudiante se apoya en guías, modelos o explicaciones dadas, buscando reproducir la información de manera fiel. El procesamiento es reproductivo, la regulación suele ser externa, las concepciones del aprendizaje se centran en la adquisición de información y la motivación se orienta al cumplimiento de las exigencias escolares. Esto se evidencia en acciones como copiar, repetir procedimientos o seguir instrucciones sin cuestionarlas.

Patrón no dirigido

El patrón no dirigido se caracteriza por una dificultad para organizar el aprendizaje de manera consistente. El estudiante puede mostrar intención de participar, pero no logra sostener una forma clara de abordar la tarea. Se observa una regulación débil o inestable, un procesamiento inconsistente, concepciones poco definidas y una motivación que fluctúa. En el aula, esto se traduce en desorientación, dudas constantes o dependencia permanente de ayuda. Más que falta de interés, este patrón refleja una dificultad para articular las dimensiones del aprendizaje.

A partir de lo desarrollado en los capítulos II y III, se establecen las bases conceptuales para comprender los patrones de aprendizaje desde una perspectiva integradora. En coherencia con

ello, en el capítulo IV se presentan los resultados del estudio, a partir de los análisis descriptivos derivados de la aplicación de los instrumentos, los cuales fueron detallados en el capítulo II, permitiendo así evidenciar la configuración de los patrones de aprendizaje en los casos analizados.

Capítulo IV Análisis de los resultados

El análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas y del análisis de la tarea académica se realizó de manera diferenciada, con el fin de identificar las particularidades de cada fuente de información. Estos datos fueron organizados y sistematizados en una matriz de análisis que permitió estructurar la información de forma clara y facilitar su posterior interpretación en relación con las dimensiones de los patrones de aprendizaje. (Ver anexo G).

Análisis entrevista docente caso #1

Docente 1

Orientación motivacional

En la dimensión de orientación motivacional se evidencia que la implicación del estudiante en las actividades escolares no es constante, sino que depende en gran medida de su interés por el tipo de tarea. Se observa una mayor disposición hacia actividades nuevas y especialmente aquellas de carácter motriz, como educación física, mientras que en áreas como matemáticas, donde las tareas le resultan más complejas, aparecen respuestas de rechazo o molestia.

Adicionalmente, no se identifica una motivación orientada hacia factores externos como la nota o la recompensa, lo que sugiere que su participación no está mediada por el logro académico tradicional. En este sentido, su motivación parece estar más vinculada a las características de la actividad que a sus resultados.

También se evidencia que, aunque puede trabajar de manera independiente, su implicación no necesariamente se traduce en un interés sostenido, particularmente en tareas que implican

lectura y escritura, donde muestra menor disposición. Esto sugiere una motivación selectiva, influida tanto por el nivel de dificultad como por el tipo de demanda cognitiva de la actividad.

Estrategias de regulación

En cuanto a las estrategias de regulación, el estudiante muestra comportamientos que varían según el contexto de la actividad. Por un lado, se le reconoce como relativamente independiente en tareas que le resultan accesibles, lo que indica cierto nivel de autorregulación en contextos favorables. Sin embargo, en áreas que implican mayor exigencia, como matemáticas, requiere apoyo externo para iniciar o mantener la actividad, evidenciando una regulación dependiente del acompañamiento.

Asimismo, se identifica que la mediación del docente juega un papel clave en su implicación, ya que responde mejor cuando recibe acompañamiento directo y cercano. Esto sugiere que su regulación no es completamente autónoma, sino que se activa en función de la presencia y guía del adulto.

Por otro lado, su baja participación espontánea en clase y la necesidad de recordatorios en algunas actividades indican dificultades para sostener la atención y autorregular su comportamiento de manera independiente, lo que refuerza la idea de una regulación más externa.

En la dimensión de procesamiento se observa que el estudiante no presenta estrategias propias claramente definidas para abordar el aprendizaje. Su forma de trabajo se caracteriza por seguir instrucciones sin generar alternativas o estrategias personales, lo que evidencia un procesamiento más bien pasivo.

Además, se identifica una limitada búsqueda de ayuda dentro del contexto escolar, ya que no recurre de manera espontánea al docente o a sus compañeros cuando no comprende una tarea, delegando este apoyo principalmente al entorno familiar. Esto puede afectar la construcción de aprendizajes en el aula.

Sin embargo, se reconoce una preferencia clara por el procesamiento visual, evidenciada en una mejor comprensión cuando la información se presenta mediante imágenes o en el tablero.

En contraste, presenta mayores dificultades en tareas que implican escritura o dictado, lo que sugiere que su aprendizaje se facilita cuando la información se presenta de manera concreta y visual.

En conjunto, estos elementos permiten identificar un estilo de procesamiento dependiente de la estructura externa, con escasa elaboración propia y una clara inclinación hacia lo visual.

Estrategias de procesamiento

En la dimensión de procesamiento se observa que el estudiante no presenta estrategias propias claramente definidas para abordar el aprendizaje. Su forma de trabajo se caracteriza por seguir instrucciones sin generar alternativas o estrategias personales, lo que evidencia un procesamiento más bien pasivo.

Además, se identifica una limitada búsqueda de ayuda dentro del contexto escolar, ya que no recurre de manera espontánea al docente o a sus compañeros cuando no comprende una tarea, delegando este apoyo principalmente al entorno familiar. Esto puede afectar la construcción de aprendizajes en el aula.

Sin embargo, se reconoce una preferencia clara por el procesamiento visual, evidenciada en una mejor comprensión cuando la información se presenta mediante imágenes o en el tablero. En contraste, presenta mayores dificultades en tareas que implican escritura o dictado, lo que sugiere que su aprendizaje se facilita cuando la información se presenta de manera concreta y visual.

En conjunto, estos elementos permiten identificar un estilo de procesamiento dependiente de la estructura externa, con escasa elaboración propia y una clara inclinación hacia lo visual.

Análisis Docente 2

Orientación motivacional

En la dimensión de orientación motivacional se evidencia que la implicación del estudiante está fuertemente mediada por el reconocimiento externo, especialmente cuando este se realiza de

manera pública. La valoración por parte del docente y la visibilización frente a sus compañeros se configuran como elementos que favorecen su participación en las actividades.

Asimismo, se identifica la presencia de una motivación orientada hacia la recompensa, en la medida en que el estudiante responde positivamente a sistemas de incentivo como puntos o “monedas”, lo que sugiere una dependencia de reforzadores externos para sostener su implicación.

Por otro lado, aunque la nota es considerada importante, no genera una respuesta emocional significativa cuando los resultados no son favorables, lo que indica que su motivación no se articula directamente con el rendimiento académico, sino más bien con el reconocimiento inmediato de su desempeño.

En cuanto al tipo de actividades, se observa una clara preferencia por aquellas de carácter visual y creativo, como el dibujo, el coloreado y el uso de videos, mientras que las tareas relacionadas con la escritura representan una mayor dificultad y menor disposición. Esto da cuenta de una motivación selectiva, influida por la forma en que se presenta la actividad y el tipo de demanda que implica.

Estrategias de regulación

En relación con las estrategias de regulación, se evidencia que el estudiante requiere un acompañamiento constante por parte del docente para desarrollar las actividades, necesitando una guía paso a paso y evitando la presentación simultánea de múltiples instrucciones. Esto indica una regulación dependiente del apoyo externo, donde la organización de la tarea recae principalmente en el adulto.

Además, se observa que la motivación del estudiante se potencia cuando el docente mantiene una presencia cercana, lo tiene en cuenta y reconoce su esfuerzo, lo que refuerza la idea de que su regulación está mediada por la interacción directa con el adulto.

Aunque no presenta rituales específicos para el trabajo, se destaca su organización en cuanto al manejo de sus materiales, lo que sugiere que ciertos aspectos de su comportamiento están estructurados, aun cuando requiere apoyo para sostener la actividad académica.

Por otra parte, su participación en clase es limitada y generalmente se da en respuesta a la intervención del docente, lo que evidencia una regulación más reactiva que autónoma, dependiente de la activación externa.

Estrategias de procesamiento

En la dimensión de procesamiento se identifica que el estudiante presenta dificultades para responder a evaluaciones tradicionales, ya que sus respuestas suelen ser generales y no alcanzan el nivel de logro esperado. Sin embargo, logra evidenciar comprensión cuando puede expresar lo aprendido a través de formas más concretas, como la explicación oral o el dibujo.

No se reconocen estrategias propias de aprendizaje claramente definidas, aunque se observa que el uso de recursos gráficos facilita la comprensión y retención de la información. En este sentido, el dibujo se configura como una herramienta que no solo le resulta motivante, sino también funcional para procesar los contenidos.

En cuanto a la búsqueda de ayuda, el estudiante recurre directamente al docente cuando no comprende, manteniendo una relación de dependencia con esta figura, mientras que la interacción académica con sus compañeros es limitada.

Adicionalmente, se evidencia que no siempre sigue de manera precisa las instrucciones dadas, tendiendo a omitir partes o adaptar las tareas a su manera, lo que puede interpretarse como una dificultad en la organización y ejecución de la información más que como una estrategia intencional.

En conjunto, se configura un estilo de procesamiento centrado en lo visual, con escasa elaboración autónoma y una fuerte dependencia de la mediación docente para la comprensión y ejecución de las tareas.

Integración entrevistas docente 1 y 2

Orientación motivacional

Coincidencias.

En ambos docentes se evidencia que la motivación del estudiante no es constante, sino que depende del tipo de actividad que se le propone. Esta situación se refleja en la forma en que describen su implicación frente a distintas tareas. Por ejemplo, uno de los docentes señala que el estudiante muestra mayor disposición hacia actividades nuevas o de carácter motriz, como educación física, mientras que en áreas como matemáticas, donde las tareas le resultan más complejas, aparecen respuestas de rechazo o molestia. De manera similar, la otra docente menciona que el estudiante participa con mayor facilidad en actividades de tipo visual y creativo, como el dibujo, el coloreado o el uso de videos, mientras que aquellas relacionadas con la escritura generan menor disposición.

Esto permite ver que su implicación no se mantiene de forma estable, sino que varía según la forma en que se presenta la tarea y el tipo de demanda que esta implica.

Asimismo, ambos coinciden en que la motivación del estudiante no está fuertemente vinculada al logro académico tradicional. En este sentido, se reconoce que factores como la nota no determinan de manera significativa su participación en las actividades, lo que sugiere que su implicación depende más del interés que le genera la tarea o de las condiciones en que esta se desarrolla que de metas académicas estables.

Diferencias.

Se identifican diferencias en la forma en que se configura la motivación del estudiante según el contexto pedagógico. Por un lado, uno de los docentes describe una motivación más asociada al interés por la actividad en sí misma, en la medida en que el estudiante se involucra cuando la tarea le resulta llamativa o accesible. Por otro lado, la otra docente evidencia una mayor dependencia del reconocimiento externo, señalando que el estudiante responde positivamente a

felicitaciones públicas, al uso de incentivos como puntos o “monedas” y a la visibilización frente a sus compañeros.

Esto permite entender que, aunque la motivación es variable en ambos casos, no se activa de la misma manera, sino que depende de las condiciones del aula y de las estrategias que cada docente pone en juego.

Interpretación

A partir de lo anterior, se puede entender que la motivación del estudiante no se organiza desde una orientación clara hacia el aprendizaje, como lo plantea el modelo de Vermunt. Es decir, no se evidencia una orientación hacia la construcción de significado, en la medida en que el estudiante no mantiene un interés constante por comprender los contenidos, sino que su implicación depende del tipo de actividad y del nivel de exigencia que esta le representa.

De la misma manera, tampoco se identifica una orientación definida hacia el logro. Aunque la nota está presente en el contexto escolar, no parece ser un elemento que movilice de manera significativa su participación, lo que coincide con lo que señalan los docentes cuando mencionan que su implicación no cambia sustancialmente frente a los resultados académicos.

Más bien, lo que se observa es que su motivación se activa en función de elementos externos al proceso de aprendizaje como tal, por ejemplo, cuando la actividad le resulta llamativa o cuando hay reconocimiento por parte del docente. En ese sentido, su implicación no parte de un propósito propio frente al aprendizaje, sino que depende en gran medida de cómo se configura la situación en el aula.

Esto permite señalar que la orientación motivacional del estudiante se da de manera poco estructurada, sin un propósito claro hacia el aprendizaje en términos de comprensión o logro, lo que termina incidiendo en una participación variable y poco sostenida en el tiempo.

Síntesis integración entrevistas docentes – Orientación motivacional

Coincidencias	Diferencias	Interpretación
----------------------	--------------------	-----------------------

Ambos docentes coinciden en que la motivación del estudiante es variable y depende del tipo de actividad propuesta. Asimismo, reconocen que el logro académico no constituye el principal elemento que moviliza su participación.	La motivación se configura de manera distinta según el contexto pedagógico. Mientras un docente la relaciona con el interés por la actividad, la otra docente evidencia mayor respuesta frente a incentivos y reconocimiento externo.	La orientación motivacional del estudiante se presenta de manera poco estructurada y dependiente de factores externos, más que de una búsqueda estable de comprensión o logro académico.
---	---	--

Nota. Elaboración propia a partir de la integración de entrevistas docentes.

Estrategias de regulación

Coincidencias.

Ambos docentes coinciden en que el estudiante presenta dificultades para sostener la actividad de manera autónoma, requiriendo en distintos niveles el acompañamiento del adulto. Esta situación se refleja en la forma en que describen su desempeño en el aula. Por ejemplo, uno de los docentes señala que, aunque el estudiante puede trabajar de manera independiente en tareas que le resultan accesibles, en otras como matemáticas necesita apoyo para iniciar o mantenerse en la actividad. De manera similar, la otra docente indica que requiere una guía constante, con acompañamiento cercano y orientaciones paso a paso, especialmente cuando las tareas implican varias instrucciones.

Asimismo, ambos coinciden en que su participación en clase es limitada y generalmente se activa a partir de la intervención del docente. Esto se evidencia en la necesidad de recordatorios para mantener la atención y en que su participación no surge de manera espontánea, sino como respuesta a la mediación del adulto, lo que da cuenta de una regulación más reactiva que proactiva.

Diferencias.

Se presentan diferencias en el grado de dependencia frente al acompañamiento del adulto. Por un lado, el docente #1 lo percibe como relativamente independiente en algunas actividades, particularmente cuando estas le resultan accesibles o ya le son familiares. Por otro lado, la docente #2 señala una necesidad de acompañamiento constante, destacando que el estudiante requiere guía

paso a paso y que presenta mayores dificultades cuando se le dan varias instrucciones al mismo tiempo.

Esto permite entender que el nivel de autonomía del estudiante no es estable, sino que varía según el tipo de tarea y el nivel de estructuración del contexto en el que se desarrolla la actividad.

Interpretación.

A partir de lo anterior, se puede señalar que la regulación del aprendizaje del estudiante se caracteriza por una fuerte dependencia del apoyo externo. Aunque en algunos momentos logra desenvolverse con cierta autonomía, esto ocurre principalmente en tareas que le resultan accesibles o conocidas. En cambio, cuando la actividad implica mayor complejidad o demanda cognitiva, requiere acompañamiento constante para iniciar, sostener y finalizar la tarea.

En términos del modelo de Jan Vermunt, esto permite entender que predomina una regulación de tipo externa, en la que el control del proceso de aprendizaje no recae en el estudiante, sino en el docente o en las condiciones del entorno. Esto se refleja en una participación que no es espontánea, sino que depende de la activación por parte del adulto, lo que limita la consolidación de procesos de autorregulación más estables.

Síntesis integración entrevistas docentes – Estrategias de regulación

Coincidencias	Diferencias	Interpretación
Ambos docentes coinciden en que el estudiante presenta dificultades para sostener las actividades de manera autónoma, requiriendo acompañamiento del adulto para iniciar, mantener y finalizar algunas tareas. Asimismo, señalan que su participación en clase suele	El nivel de autonomía varía según el contexto y el tipo de actividad. Mientras un docente lo percibe como relativamente independiente en tareas accesibles o conocidas, la otra docente evidencia una mayor necesidad de	Predomina una regulación de tipo externa, en la que el estudiante depende del apoyo del docente y de las condiciones del entorno para sostener su participación en las actividades.

activarse a partir de la intervención docente.	acompañamiento constante y guía paso a paso.
---	---

Nota. Elaboración propia a partir de la integración de entrevistas docentes.

Estrategias de procesamiento

Coincidencias.

Ambos docentes coinciden en que el estudiante no presenta estrategias propias claramente definidas para aprender, tendiendo a seguir instrucciones sin generar formas alternativas de abordar las tareas. Esta situación se refleja en que su forma de trabajo se centra principalmente en ejecutar lo que se le indica, sin evidenciar procesos de elaboración personal de la información.

Asimismo, los dos docentes reconocen una preferencia clara por el procesamiento visual. Por ejemplo, señalan que el estudiante logra una mejor comprensión cuando la información se presenta mediante imágenes, en el tablero o a través de recursos gráficos, y que el uso del dibujo le facilita expresar lo aprendido.

De igual manera, coinciden en que presenta dificultades en actividades que implican escritura o transcripción. Esto se evidencia en su menor disposición frente a este tipo de tareas y en las dificultades para responder a evaluaciones tradicionales, lo que termina limitando su desempeño en actividades que exigen mayor producción escrita.

Diferencias.

Se observan diferencias en la forma en que el estudiante busca apoyo cuando no comprende una tarea. Por un lado, el docente #1 señala que el estudiante no recurre de manera espontánea al apoyo dentro del aula, dependiendo en mayor medida del contexto familiar para resolver sus dificultades. Por otro lado, la docente #2 indica que sí busca ayuda, pero lo hace exclusivamente en el docente, manteniendo poca interacción académica con sus compañeros.

Esto permite ver que, aunque existe una dependencia del apoyo externo, esta no se da de la misma manera en ambos contextos, sino que varía según las dinámicas de interacción que se establecen en el aula.

Interpretación.

A partir de lo anterior, se puede señalar que el procesamiento del aprendizaje del estudiante se apoya principalmente en recursos visuales y en la mediación externa. Aunque logra comprender la información cuando esta se presenta de manera concreta y gráfica, no se evidencian procesos de elaboración propia que le permitan transformar o reorganizar lo aprendido.

En términos del modelo de Jan Vermunt, esto se acerca a formas de procesamiento más bien superficiales, en la medida en que el estudiante tiende a seguir instrucciones sin profundizar en la información. A su vez, la ausencia de estrategias propias y la dependencia del apoyo externo limitan la posibilidad de desarrollar un procesamiento más autónomo y elaborado.

Esto se refleja especialmente en las dificultades que presenta en tareas que implican mayor abstracción o producción escrita, donde no solo requiere apoyo, sino que también evidencia limitaciones para organizar y expresar la información de manera más estructurada.

Síntesis integración entrevistas docentes – Estrategias de procesamiento

Coincidencias	Diferencias	Interpretación
Ambos docentes coinciden en que el estudiante no presenta estrategias propias claramente definidas para aprender, siguiendo principalmente instrucciones y mostrando preferencia por recursos visuales. Asimismo, reconocen dificultades en actividades relacionadas con escritura y producción escrita.	Existen diferencias en la forma en que el estudiante busca apoyo frente a las dificultades. Mientras un docente señala que depende más del contexto familiar, la otra docente indica que sí solicita ayuda, aunque exclusivamente al docente.	El procesamiento del aprendizaje se apoya principalmente en recursos visuales y en la mediación externa, evidenciándose escasa elaboración propia y dependencia del apoyo del entorno.

Nota. Elaboración propia a partir de la integración de entrevistas docentes.

Análisis de entrevistas docentes caso #2

Docente 1

Orientación motivacional

En la dimensión de orientación motivacional se evidencia que la implicación del estudiante está fuertemente influenciada por la interacción social y por las características de las actividades propuestas. En particular, se identifica que la relación con sus compañeros constituye un elemento central en su motivación, aun cuando no siempre lo exprese de manera explícita o mantenga vínculos cercanos definidos.

Asimismo, se observa una clara disposición hacia actividades novedosas, lo que sugiere que la incorporación de elementos nuevos en el aula favorece su interés y participación. En este sentido, la motivación no se presenta como estable, sino que depende de factores contextuales como la novedad de la tarea o el tipo de interacción que esta promueve.

Por otro lado, se evidencia la presencia de motivación mediada por el reconocimiento externo, ya que el estudiante responde positivamente tanto a incentivos en la evaluación como a retroalimentaciones verbales por parte del docente. Este reconocimiento contribuye a que se mantenga conectado con la actividad y favorece su implicación en el desarrollo de las tareas.

En conjunto, la motivación del estudiante puede caracterizarse como contextual, influida por la interacción social, la novedad y el reconocimiento, más que por una orientación hacia el logro académico en sentido tradicional.

Estrategias de regulación

En relación con la regulación del aprendizaje, se observa que el estudiante presenta dificultades para adaptarse a los cambios en las actividades, evidenciando una tendencia a interrumpir la tarea cuando se modifica la dinámica de trabajo. Esta situación requiere de la intervención del docente para facilitar la transición y promover su reenganche con la actividad.

Asimismo, se identifica que el estudiante responde mejor a estrategias de acompañamiento individual, en las que el docente se acerca, explica de manera personalizada y realiza seguimiento directo a su proceso. Esto indica que su regulación del aprendizaje se encuentra mediada por la presencia y guía del adulto, especialmente en momentos de dificultad o cambio.

No obstante, a diferencia de otros casos, se observa que el estudiante mantiene un adecuado nivel de responsabilidad frente a sus tareas, cumpliendo con las actividades y reconociendo cuando no las ha realizado. Esto sugiere que, aunque su regulación depende del acompañamiento docente en el aula, cuenta con apoyos externos (como el familiar) que favorecen la organización de sus responsabilidades.

Por otra parte, su participación en clase se mantiene en un nivel promedio, incrementándose cuando el estudiante se siente seguro frente al contenido, lo que evidencia que su implicación está relacionada con el dominio que tenga sobre el tema.

Estrategias de procesamiento

En la dimensión de procesamiento se evidencia que el estudiante sigue de manera rigurosa las instrucciones del docente, lo que le permite desarrollar las actividades cuando comprende los contenidos. Sin embargo, no se identifican estrategias propias para abordar el aprendizaje, lo que indica una dependencia de la guía externa para la resolución de tareas.

Un aspecto relevante es la forma en que el estudiante reacciona ante la dificultad: cuando no comprende una actividad, tiende a interrumpir el trabajo, cerrando su cuaderno y mostrando frustración. Esta respuesta no implica una desconexión permanente, ya que posteriormente, con el acompañamiento del docente, logra retomar la actividad y avanzar en la comprensión.

Asimismo, se evidencia que el estudiante presenta dificultades frente a contenidos abstractos, lo que hace necesario el uso de estrategias de materialización y concreción de los conceptos. En este sentido, el aprendizaje se favorece cuando los contenidos se presentan de forma tangible o mediante ejemplos concretos.

De igual forma, se observa que el estudiante no muestra disposición hacia el uso de nuevas estrategias de aprendizaje, prefiriendo mantenerse en formas de trabajo conocidas, lo que se relaciona con la dificultad para adaptarse a cambios en las dinámicas de aula.

En conjunto, el procesamiento del aprendizaje se caracteriza por una fuerte dependencia de la mediación docente, una baja elaboración autónoma y una mejor comprensión cuando la información se presenta de manera concreta y estructurada.

Docente 2

Orientación motivacional

En la dimensión de orientación motivacional se evidencia que el interés del estudiante está fuertemente mediado por factores contextuales, particularmente por la posibilidad de interacción social y la afinidad con determinadas actividades. Se observa que, aunque mantiene una relación selectiva con sus pares, el espacio escolar representa para él un entorno significativo, en tanto le permite explorar, desplazarse y encontrar lugares que responden a sus necesidades, tanto de interacción como de aislamiento.

Asimismo, se identifica que el estudiante muestra una clara preferencia por actividades que implican componentes visuales y manipulativos, como el dibujo, el uso de material concreto o la exploración de recursos audiovisuales. Esto sugiere que su motivación se activa principalmente cuando las tareas conectan con sus intereses personales, especialmente aquellos relacionados con la representación gráfica y la manipulación de objetos.

Por otro lado, se evidencia una motivación mediada por el reconocimiento externo, particularmente a través de la aprobación del docente y de sus compañeros. El estudiante responde de manera positiva a expresiones de valoración como elogios verbales o la socialización de su trabajo, lo que favorece su implicación en las actividades. En contraste, la retroalimentación negativa genera respuestas de rechazo o indisposición, lo que indica una alta sensibilidad frente a la evaluación.

Adicionalmente, se observa que la figura del docente cumple un papel central en su motivación, especialmente cuando se ha establecido un vínculo de confianza. La preferencia por determinados docentes sugiere que la relación pedagógica incide directamente en su disposición hacia el aprendizaje.

En conjunto, la motivación del estudiante puede caracterizarse como dependiente del contexto, influida por la interacción social, la afinidad con actividades visuales y manipulativas, el reconocimiento externo y la relación con el docente, más que por una orientación autónoma hacia el logro académico.

Estrategias de regulación

En relación con la regulación del aprendizaje, se observa que el estudiante requiere de supervisión constante para mantenerse en la tarea, evidenciando dificultades para sostener la atención de manera autónoma. En diferentes momentos, tiende a desconectarse de la actividad, lo que hace necesaria la intervención del docente mediante llamados de atención sutiles o estrategias de reenganche.

Asimismo, se identifica que su regulación está fuertemente mediada por el acompañamiento externo, tanto del docente como de sus compañeros. En el aula, la figura del maestro cumple un rol fundamental al guiar, motivar y sostener su participación, mientras que el apoyo de un par, en calidad de monitor, favorece el seguimiento de tareas y la organización de sus responsabilidades.

No obstante, se evidencia que el estudiante presenta un adecuado nivel de cumplimiento frente a sus deberes escolares, especialmente en el ámbito de las tareas, lo que sugiere la presencia de apoyos familiares que contribuyen a la estructuración de sus rutinas. Esto indica que, aunque su autorregulación en el aula es limitada, existen condiciones externas que favorecen la organización de sus compromisos académicos.

Por otra parte, se observa la presencia de ciertos comportamientos rutinarios, como la organización específica de sus materiales y la preferencia por ubicarse en un mismo espacio, lo que refleja la necesidad de estabilidad en el entorno para facilitar su participación.

En conjunto, la regulación del aprendizaje se caracteriza por una alta dependencia de la mediación externa, la necesidad de supervisión constante y la influencia de rutinas estructuradas, con un mejor desempeño cuando cuenta con apoyo docente, acompañamiento de pares y organización familiar.

Estrategias de procesamiento

En la dimensión de procesamiento se evidencia que el estudiante presenta una clara preferencia por estrategias basadas en lo visual y lo manipulativo, lo que facilita la comprensión de los contenidos cuando estos se presentan mediante imágenes, material concreto o representaciones gráficas. Se observa que el uso de dibujos, láminas, objetos y recursos audiovisuales favorece significativamente su aprendizaje.

Asimismo, se identifica que el estudiante muestra un buen desempeño en tareas mecánicas, especialmente en el área de matemáticas, donde logra ejecutar procedimientos con precisión. Sin embargo, presenta dificultades cuando se enfrenta a tareas que implican comprensión lectora, interpretación o producción escrita, evidenciando limitaciones en el procesamiento de información más abstracta o simbólica.

Un aspecto relevante es la forma en que el estudiante reacciona ante la dificultad: cuando no comprende una actividad, tiende a frustrarse, manifestando conductas como golpear objetos, abandonar la tarea o verbalizar expresiones negativas sobre sí mismo. Esta respuesta indica una baja tolerancia a la frustración y la ausencia de estrategias autónomas para afrontar situaciones de dificultad.

De igual forma, se evidencia que el estudiante no recurre de manera espontánea a la búsqueda de ayuda, sino que depende de la intervención del docente para retomar la actividad y avanzar en la comprensión. Esto refuerza la idea de un procesamiento mediado externamente, con escasa iniciativa propia en la resolución de problemas.

Por otra parte, se observa una limitada flexibilidad en el uso de estrategias de aprendizaje, ya que el estudiante tiende a mantenerse en formas de trabajo conocidas y muestra resistencia

frente a propuestas que implican cambios, especialmente cuando estas no se relacionan con sus intereses.

En conjunto, el procesamiento del aprendizaje se caracteriza por la preferencia por lo visual y concreto, un buen desempeño en tareas mecánicas, dificultades en la comprensión e interpretación, baja tolerancia a la frustración y una fuerte dependencia de la mediación docente para la construcción del aprendizaje.

Integración entrevistas docentes caso 2

Orientación motivacional

Coincidencias.

Ambos docentes coinciden en que la motivación del estudiante depende en gran medida de factores contextuales más que de una orientación hacia el logro académico. Esta situación se refleja en la forma en que describen su implicación frente a distintas actividades. Por ejemplo, señalan que el estudiante participa con mayor facilidad cuando las tareas responden a sus intereses, especialmente aquellas de carácter visual, manipulativo o creativo, como el dibujo o el uso de recursos audiovisuales.

Asimismo, los dos docentes destacan la importancia del reconocimiento externo como un elemento que favorece su participación. Esto se evidencia en que la aprobación verbal, la visibilización de su trabajo y, en menor medida, los incentivos asociados a la evaluación, contribuyen a que el estudiante se mantenga vinculado a la actividad.

De igual forma, en ambos discursos aparece la interacción social como un elemento relevante. Aunque no siempre se traduce en una participación académica activa con sus compañeros, sí se reconoce que el entorno social influye en su disposición frente al trabajo en el aula.

Diferencias.

Se evidencian diferencias en la forma en que se configura la motivación del estudiante según el contexto. Por un lado, el docente #1 destaca la novedad como un factor que favorece su interés, señalando que el estudiante responde mejor cuando las actividades incorporan elementos nuevos. Por otro lado, la docente #2 resalta que el estudiante puede presentar resistencia al cambio, especialmente cuando debe abandonar una actividad que le resulta atractiva, lo que muestra una dificultad para transitar entre tareas.

Asimismo, la docente #2 introduce elementos que no aparecen con la misma fuerza en el otro docente, como la influencia del vínculo con el profesor y la relación con los espacios del colegio, aspectos que inciden directamente en su disposición hacia el aprendizaje.

En cuanto al trabajo con otros, mientras el docente #1 describe una interacción social más fluida, docente #2 enfatiza una mayor selectividad en la elección de compañeros, lo que puede limitar su participación en actividades grupales.

Interpretación.

A partir de lo anterior, se puede entender que la motivación del estudiante no se organiza desde una orientación clara hacia el aprendizaje en términos del modelo de Jan Vermunt. Es decir, no se evidencia una orientación hacia la construcción de significado, ya que su implicación no se sostiene en un interés por comprender los contenidos, sino que depende de las características de la actividad y del contexto en el que se desarrolla.

De igual manera, tampoco se identifica una orientación definida hacia el logro, en la medida en que su participación no está determinada principalmente por los resultados académicos, sino por elementos como el interés por la tarea, el reconocimiento externo y la interacción con otros.

En este sentido, su motivación se configura a partir de condiciones externas al proceso de aprendizaje en sí mismo, lo que se refleja en una implicación variable. La tensión entre la atracción

por la novedad y la dificultad para adaptarse a los cambios muestra que no se trata solo de qué actividad se propone, sino de cómo se estructura y se transita entre ellas.

Esto permite señalar que la orientación motivacional del estudiante no se encuentra claramente definida en términos de propósitos de aprendizaje propios, sino que depende en gran medida de las condiciones del entorno, lo que incide en una participación que no siempre se mantiene de manera estable.

Síntesis integración entrevistas docentes caso 2 – Orientación motivacional

Coincidencias	Diferencias	Interpretación
Ambos docentes coinciden en que la motivación del estudiante depende principalmente de factores contextuales, mostrando mayor participación en actividades visuales, creativas o relacionadas con sus intereses. Asimismo, destacan la importancia del reconocimiento externo y de la interacción social en su disposición frente al aprendizaje.	Mientras un docente resalta la novedad como elemento que favorece el interés del estudiante, la otra docente enfatiza la resistencia al cambio y la influencia del vínculo con el profesor, los espacios escolares y la selectividad en la interacción con compañeros.	La orientación motivacional del estudiante no se organiza desde propósitos estables de aprendizaje o logro académico, sino que depende en gran medida de las condiciones del entorno y de las características de la actividad propuesta.

Nota. Elaboración propia a partir de la integración de entrevistas docentes.

Estrategias de regulación

Coincidencias.

Ambos docentes coinciden en que el estudiante requiere acompañamiento docente para sostener la actividad, especialmente en situaciones de dificultad o cuando se presentan cambios en la dinámica de trabajo. Esto se evidencia en la necesidad de explicaciones personalizadas, seguimiento constante y mediación directa para facilitar su implicación en las tareas.

Asimismo, los dos docentes señalan que el estudiante es responsable con sus tareas, cumpliendo con ellas y reconociendo cuando no las ha realizado. Este aspecto se relaciona con la

presencia de apoyos externos, particularmente del contexto familiar, que favorecen la organización de sus responsabilidades y su desempeño académico.

Diferencias.

Se identifican diferencias en la forma en que el estudiante regula su comportamiento frente a la dificultad. Por un lado, el docente #1 señala que el estudiante busca ayuda directamente en el docente cuando no comprende una tarea, lo que le permite retomar la actividad y avanzar en su desarrollo. Por otro lado, la docente #2 indica que, en esas mismas situaciones, el estudiante tiende a no solicitar apoyo, reaccionando con frustración e incluso con conductas disruptivas, lo que dificulta la continuidad del trabajo.

Además, docente #2 enfatiza la necesidad de supervisión constante y la presencia de ciertas rutinas en la organización del trabajo, como el uso de los mismos espacios o la disposición específica de los materiales, elementos que no aparecen con la misma intensidad en el discurso del docente #1.

En cuanto a la participación, mientras docente #1 la describe como promedio y asociada a la seguridad que tiene el estudiante frente al contenido, docente #2 la caracteriza como inducida, es decir, dependiente de la intervención directa del docente para activarse.

Interpretación.

A partir de lo anterior, se puede señalar que la regulación del aprendizaje del estudiante se caracteriza principalmente por una dependencia del acompañamiento externo. Aunque en algunos momentos logra sostener la actividad y asumir sus responsabilidades, especialmente en lo relacionado con las tareas, esto parece estar mediado por apoyos del entorno más que por un control autónomo del propio proceso de aprendizaje.

En términos del modelo de Jan Vermunt, esto permite entender que predomina una regulación de tipo externa, en la que el docente y las condiciones del contexto cumplen un papel central en la organización, seguimiento y finalización de las actividades.

Sin embargo, a diferencia del caso anterior, aquí se evidencian variaciones importantes según la situación. Mientras en algunos escenarios el estudiante logra recurrir al docente como estrategia para continuar la tarea, en otros presenta dificultades para gestionar la frustración y sostener la actividad, lo que indica que su capacidad de autorregulación no es estable.

Esto sugiere que la regulación del aprendizaje depende en gran medida del nivel de acompañamiento, de la forma en que se estructura la actividad y de la seguridad que el estudiante tenga frente a la tarea. Asimismo, las diferencias identificadas entre ambos docentes permiten reconocer que el vínculo pedagógico y las maneras en que cada uno organiza y media el espacio de enseñanza también inciden en la posibilidad del estudiante de mantenerse involucrado en el proceso de aprendizaje.

Síntesis integración entrevistas docentes caso 2 – Estrategias de regulación

Coincidencias	Diferencias	Interpretación
Ambos docentes coinciden en que el estudiante requiere acompañamiento docente para sostener la actividad, especialmente en situaciones de dificultad o cambios en la dinámica de trabajo. Asimismo, reconocen responsabilidad frente a las tareas, apoyada por el contexto familiar.	Mientras un docente señala que el estudiante busca ayuda para continuar la actividad, la otra docente evidencia mayores dificultades para gestionar la frustración, además de una necesidad más marcada de supervisión constante y rutinas estructuradas.	Predomina una regulación de tipo externa, en la que el acompañamiento docente y las condiciones del entorno influyen directamente en la posibilidad del estudiante para mantenerse involucrado en las actividades.

Nota. Elaboración propia a partir de la integración de entrevistas docentes.

Estrategias de procesamiento

Coincidencias.

Ambos docentes coinciden en que el estudiante no presenta estrategias propias consolidadas para abordar el aprendizaje, dependiendo en gran medida de las instrucciones del docente. Esto se refleja en que su forma de trabajo se centra en seguir lo que se le indica, sin evidenciar formas alternativas o personales de resolver las tareas.

Asimismo, en los dos casos se evidencia una mejor comprensión cuando la información se presenta de manera concreta, visual o manipulativa. Por ejemplo, el uso de material gráfico, objetos o explicaciones apoyadas en ejemplos facilita su desempeño, mientras que los contenidos más abstractos o que requieren interpretación representan una mayor dificultad.

De igual manera, se reconoce que el estudiante logra desarrollar las actividades cuando las instrucciones son claras, secuenciales y estructuradas, lo que le permite avanzar en la tarea bajo condiciones bien organizadas.

Diferencias.

Se presentan diferencias en la forma en que el estudiante enfrenta la dificultad. Por un lado, docente #1 señala que, aunque el estudiante presenta dificultades, logra retomar la actividad con el acompañamiento del docente, lo que le permite continuar con el desarrollo de la tarea. Por otro lado, docente #2 enfatiza respuestas más intensas de frustración, como el abandono de la actividad o reacciones emocionales fuertes, lo que evidencia una menor tolerancia a la dificultad en ciertos contextos.

Esto permite ver que, aunque en ambos casos existe dependencia del apoyo externo, la forma en que el estudiante responde ante la dificultad no es homogénea, sino que varía según las condiciones del entorno y la forma en que se da la intervención docente.

Interpretación.

A partir de lo anterior, se puede señalar que el procesamiento del aprendizaje del estudiante se caracteriza por una fuerte dependencia de la mediación externa y por el uso de formas de comprensión ligadas a lo concreto. Aunque logra desarrollar las actividades cuando cuenta con instrucciones claras y estructuradas, no se evidencian procesos de elaboración propia que le permitan transformar o profundizar en la información.

En términos del modelo de Jan Vermunt, esto se acerca a formas de procesamiento más bien superficiales, en la medida en que el estudiante tiende a seguir instrucciones sin realizar una construcción más elaborada del conocimiento.

No obstante, la respuesta frente a la dificultad introduce un matiz importante. Mientras en algunos casos el acompañamiento docente permite retomar la actividad, en otros se presentan reacciones de frustración que interrumpen el proceso. Esto sugiere que no solo la forma en que se presenta la información es relevante, sino también el tipo de apoyo que se brinda y el momento en que se realiza, ya que esto incide directamente en la continuidad del aprendizaje.

Síntesis integración entrevistas docentes caso 2 – Estrategias de procesamiento

Coincidencias	Diferencias	Interpretación
Ambos docentes coinciden en que el estudiante depende en gran medida de las instrucciones del docente y presenta mejor comprensión cuando la información se presenta de manera concreta, visual y estructurada.	Mientras un docente señala que el estudiante logra retomar la actividad con acompañamiento, la otra docente enfatiza respuestas de frustración más intensas frente a la dificultad, como el abandono de la tarea o reacciones emocionales fuertes.	El procesamiento del aprendizaje se caracteriza por una dependencia de la mediación externa y por formas de comprensión ligadas a lo concreto, evidenciándose escasa elaboración propia de la información.

Nota. Elaboración propia a partir de la integración de entrevistas docentes.

Análisis entrevista familiar caso 1

Concepciones de aprendizaje

A partir del discurso de la madre, se puede identificar que el aprendizaje es entendido principalmente como la adquisición de conocimientos y su aplicación en la vida cotidiana y en el futuro académico. Esto se evidencia cuando señala que aprender implica “obtener los conocimientos y aplicarlos a la vida cotidiana y a la vida profesional”, lo que muestra una concepción en la que el aprendizaje tiene una finalidad práctica y funcional.

Asimismo, se reconoce una concepción del aprendizaje asociada al refuerzo de lo trabajado en clase. En este sentido, las tareas escolares son entendidas como un medio para “reforzar el aprendizaje obtenido en clase”, lo que sugiere que aprender implica retomar, practicar y afianzar contenidos previamente enseñados.

De igual manera, en el discurso aparece una relación directa entre aprendizaje y rendimiento académico. La madre señala que la nota es un elemento importante para el estudiante, en la medida en que este se cuestiona cuando obtiene resultados bajos y busca mejorar, lo que permite ver que el aprendizaje también se asocia a resultados visibles dentro del contexto escolar.

Por otro lado, se identifican elementos que vinculan el aprendizaje con el seguimiento de instrucciones y la organización del trabajo. La madre destaca que el estudiante revisa guías, sigue indicaciones del docente y desarrolla las tareas conforme a lo propuesto, lo que da cuenta de una comprensión del aprendizaje como un proceso guiado.

Orientación motivacional

En la dimensión de orientación motivacional, se evidencia que el interés del estudiante se encuentra centrado principalmente en actividades relacionadas con el uso de dispositivos tecnológicos, como el celular y los videos. Estas actividades constituyen el principal foco de atracción, en contraste con las tareas escolares, frente a las cuales se observa bajo interés y tendencia a la evitación.

Asimismo, la madre señala que la implicación en actividades académicas depende en gran medida de la insistencia y el acompañamiento externo, lo que indica que la motivación no surge de manera autónoma, sino que requiere ser activada desde el entorno. En este sentido, el reconocimiento, aunque valorado por el estudiante, no resulta suficiente para sostener su participación en tareas que no son de su interés.

De igual forma, se identifica que el interés por aprender se presenta de manera selectiva, limitado a temas o actividades que le resultan atractivas, mientras que frente a otros contenidos muestra desatención o desinterés.

En conjunto, la motivación del estudiante puede caracterizarse como externa, selectiva y centrada en intereses específicos, con una baja orientación hacia las demandas académicas tradicionales.

Estrategias de regulación

En relación con la regulación del aprendizaje, se evidencia una fuerte dependencia del acompañamiento externo para la realización de las tareas. La madre señala que el estudiante presenta dificultades para iniciar y sostener la actividad de manera autónoma, requiriendo supervisión constante y múltiples llamados de atención para lograr avanzar.

Asimismo, se observa que ante la dificultad el estudiante responde con frustración, abandono de la tarea y falta de iniciativa para buscar ayuda, lo que limita la continuidad del proceso de aprendizaje. Esta respuesta evidencia una baja capacidad para gestionar de manera autónoma las demandas cognitivas y emocionales asociadas al trabajo académico.

Otro aspecto relevante es la ausencia de rutinas estructuradas en el contexto familiar, lo que puede incidir en la dificultad para consolidar hábitos de estudio y organización del tiempo.

De igual forma, se identifica que las estrategias utilizadas en casa para promover la realización de tareas se centran en la insistencia, el acompañamiento directo y, en algunos casos, el uso de incentivos como el acceso al celular, lo que refuerza la dependencia de estímulos externos.

En conjunto, la regulación del aprendizaje se configura como externa, dependiente y poco estructurada, con limitaciones en la autorregulación y en la gestión de la frustración.

Estrategias de procesamiento

En la dimensión de procesamiento, se evidencia que el estudiante no cuenta con estrategias propias para abordar el aprendizaje, dependiendo de manera significativa de la explicación y guía de otros. La madre señala que el estudiante logra aprender principalmente a través de medios visuales, especialmente mediante el uso de videos y contenidos digitales, lo que facilita su comprensión.

En contraste, las actividades que implican lectura y escritura generan mayor dificultad y son frecuentemente evitadas, lo que limita su participación en tareas académicas tradicionales.

Asimismo, se observa que, ante la incomprensión, el estudiante tiende a bloquearse y abandonar la actividad, sin intentar buscar alternativas para resolver la tarea, lo que evidencia una baja flexibilidad cognitiva y una limitada capacidad de elaboración.

De igual forma, el seguimiento de instrucciones se logra únicamente cuando estas son repetidas y acompañadas, lo que refuerza la dependencia de la mediación externa.

En conjunto, el procesamiento del aprendizaje puede caracterizarse como dependiente, poco elaborado y centrado en lo visual, con dificultades para abordar tareas que requieren mayor nivel de abstracción o producción autónoma.

Análisis entrevista familiar caso 2

Concepciones de aprendizaje

A partir del discurso de la madre, se puede identificar que el aprendizaje es entendido como un proceso que combina la adquisición de conocimientos con la experiencia y la práctica. Esto se evidencia cuando señala que “aprender es como el día a día” y que se construye tanto en las tareas como en las experiencias cotidianas, lo que muestra una concepción en la que el aprendizaje no se limita únicamente al contexto escolar, sino que se amplía a la vida diaria.

Asimismo, se reconoce una concepción del aprendizaje asociada a la exploración y la comprensión. La madre enfatiza la importancia de que el estudiante investigue, lea y entienda por sí mismo, señalando que si solo copia o realiza las tareas de manera automática “no estaría entendiendo nada”. Esto indica que el aprendizaje no se reduce a la repetición, sino que implica cierto nivel de comprensión de lo que se hace.

De igual manera, aparece una concepción del aprendizaje vinculada al desarrollo de la autonomía. Se observa cuando la madre promueve que el estudiante busque información, utilice herramientas como internet y resuelva por sí mismo, interviniendo principalmente para orientar o hacer seguimiento. Esto sugiere que el aprendizaje también se entiende como un proceso en el que el estudiante debe ir asumiendo un papel más activo.

Por otro lado, también se identifican elementos asociados al rendimiento académico, en la medida en que se reconoce la importancia de la nota y del cumplimiento de las tareas. Sin embargo, a diferencia del caso anterior, estos no aparecen como el eje central del aprendizaje, sino como parte del proceso escolar

Orientación motivacional

En la dimensión de orientación motivacional, se evidencia que el interés del estudiante se orienta hacia actividades de carácter visual, particularmente aquellas relacionadas con el dibujo, el uso del celular y la televisión. Estas actividades constituyen un eje central de su motivación, lo que coincide con una preferencia por estímulos concretos y visuales.

Asimismo, la madre señala que la disposición frente a las tareas escolares es variable, ya que depende del interés que le genere la actividad y de su estado de ánimo. En este sentido, la implicación no es constante, sino que fluctúa según factores situacionales.

De igual forma, se identifica que el acompañamiento familiar cumple un papel importante en la activación de la motivación, en la medida en que el estudiante se involucra con mayor facilidad cuando se le apoya directamente. El reconocimiento también actúa como un elemento que favorece su participación, aunque no garantiza la continuidad en la tarea.

En conjunto, la motivación del estudiante puede caracterizarse como selectiva, variable y mediada por intereses y condiciones contextuales.

Estrategias de regulación

En relación con la regulación del aprendizaje, se evidencia que el estudiante requiere acompañamiento para iniciar, sostener y finalizar las tareas, lo que indica una regulación predominantemente externa. No obstante, a diferencia de otros casos, esta dependencia no se manifiesta de manera completamente rígida, ya que en algunas ocasiones logra trabajar de forma más autónoma.

Sin embargo, se observa que esta regulación es inestable, en la medida en que su desempeño depende del contexto, del acompañamiento disponible y de su disposición frente a la actividad. Ante la dificultad, el estudiante presenta respuestas de frustración que pueden llevar a la interrupción de la tarea.

Asimismo, se identifica que, aunque existen algunas rutinas en el hogar, estas no se sostienen de manera constante, lo que limita la consolidación de hábitos de estudio. De igual forma, el estudiante no siempre busca ayuda de manera espontánea, lo que incide en la continuidad del proceso de aprendizaje.

En conjunto, la regulación del aprendizaje puede caracterizarse como externa, pero con un grado de variabilidad, lo que permite ciertos niveles de respuesta cuando las condiciones son favorables.

Estrategias de procesamiento

En la dimensión de procesamiento, se evidencia que el estudiante aprende con mayor facilidad a través de recursos visuales, especialmente mediante el dibujo y las imágenes, lo que facilita la comprensión de los contenidos.

No obstante, se identifica una ausencia de estrategias propias para abordar el aprendizaje, ya que el estudiante depende de la explicación y guía de otros para avanzar en las tareas. Asimismo, las actividades que implican lectura y escritura generan dificultad y son evitadas, lo que limita el desarrollo de procesos más elaborados.

De igual forma, ante la incomprensión, el estudiante tiende a frustrarse y abandonar la actividad, sin buscar alternativas para resolverla, lo que evidencia una baja flexibilidad en el procesamiento de la información.

En conjunto, el procesamiento del aprendizaje se caracteriza como dependiente, centrado en lo visual y con baja elaboración autónoma.

Análisis de la tarea caso 1

Análisis tarea matemáticas

Concepciones de aprendizaje

En el desarrollo de la tarea se observa que el estudiante no se aproxima inicialmente al contenido desde procesos de comprensión o elaboración, sino desde la necesidad de organizarlo y transcribirlo para poder comenzar a trabajar con él. Este aspecto no aparece como un paso accesorio, sino como el punto de partida de su actividad. Cuando expresa “estoy haciendo la explicación... y lo estoy empezando a copiar”, se interpreta que la transcripción cumple una función central en su forma de aproximarse a la tarea, en la medida en que parece requerir primero registrar y organizar la información antes de interactuar con ella.

Esto se refuerza cuando afirma “hasta ahora ya copié la explicación”, lo que evidencia que, sin ese paso previo, no logra avanzar hacia la resolución. En ese sentido, copiar no es solo registrar información, sino darle forma al contenido para hacerlo manejable, lo que muestra una relación con el conocimiento más dependiente de lo externo que de la elaboración propia.

Por eso, cuando explica la conversión, la reduce a “hacer el cuadro”. Aquí el aprendizaje queda ligado al uso de un procedimiento visible y concreto, más que a la comprensión de las relaciones entre unidades. Esto no significa que no pueda llegar a entender, pero sí que su punto de entrada al aprendizaje es operativo: primero el procedimiento, luego si se da la comprensión.

Orientación motivacional

La implicación del estudiante en la tarea se sostiene principalmente en una lógica de cumplimiento y logro, más que en un interés directo por el contenido. Esto se evidencia cuando dice que piensa en “terminarla, sacar buena nota y hacer bien las medidas”. Aquí el foco está en cerrar la tarea y hacerlo correctamente, lo que muestra que su motivación está orientada al resultado.

Sin embargo, no se trata solo de cumplir por cumplir. Cuando menciona que le interesa aprender porque luego esos temas se van a retomar en el colegio, aparece una valoración del aprendizaje, pero desde su utilidad. Es decir, el contenido tiene sentido en la medida en que le

sirve para responder después. Esto muestra una motivación mediada por la función que el aprendizaje cumple dentro de la escuela.

Además, el hecho de que exprese preferencia por otra asignatura y aun así continúe, refuerza que su permanencia en la tarea no depende del gusto, sino de la claridad de la meta.

Regulación del aprendizaje

En la forma como desarrolla la tarea se evidencia una regulación que depende en gran medida del apoyo externo. El estudiante logra identificar cuándo no entiende, pero no regula la dificultad desde estrategias propias, sino que recurre a mediaciones. Esto se observa cuando menciona que usa los videos porque los ejemplos no le quedan claros y que pide ayuda cuando no entiende bien lo que explican.

Aquí es clave notar que sí hay un reconocimiento de la dificultad, pero la respuesta a esa dificultad está fuera de él. Se configura entonces una secuencia de apoyo (guía–video–adulto) que le permite avanzar, pero que también evidencia que su regulación no es autónoma.

Aun así, no se queda en la dependencia total. Cuando dice “ya entendí... paso los números a la tabla”, se observa que la mediación tiene un efecto: le permite reorganizar la acción y continuar.

Estrategias de procesamiento de la información

El procesamiento de la información se organiza principalmente desde la reproducción de modelos. El estudiante no construye una vía propia de resolución, sino que se apoya en ejemplos ya desarrollados. Esto se evidencia cuando señala que usa los videos porque hacen ejercicios parecidos, lo que indica que su estrategia es observar y trasladar el procedimiento.

Esto se concreta cuando explica que resuelve haciendo la tabla que mostraron. Aquí su actividad no está en descubrir cómo hacerlo, sino en reconocer qué modelo aplicar y reproducirlo.

Sin embargo, dentro de esta reproducción empiezan a aparecer pequeños ajustes: distingue cuando el ejercicio es “al contrario” o cuando debe usar otra tabla según la magnitud. Esto muestra que no se trata de una repetición totalmente mecánica, sino de un procesamiento reproductivo con comprensión guiada.

Análisis tarea Ética

Concepciones de aprendizaje

En esta tarea se evidencia que el estudiante entiende el aprendizaje como un proceso que inicia en la organización externa de la información antes de poder ser resuelto. No entra directamente a responder, sino que necesita copiar y ordenar los puntos de la guía para después trabajar sobre ellos. Cuando afirma “primero transcribo cada punto y cada actividad y después la resuelvo”, no solo describe una rutina, sino una forma estable de relación con la tarea.

Esto sugiere que el aprendizaje no inicia en la comprensión espontánea del contenido, sino en la posibilidad de tenerlo estructurado y visible. La transcripción cumple entonces una función de organización y seguridad frente a la tarea. Además, el hecho de que señale que trabaja así en todas las tareas muestra que se trata de un modo ya instalado de aprender.

Sin embargo, no se queda únicamente en la reproducción. Cuando responde que el respeto es importante porque sin él la sociedad no puede ser pacífica, y aclara que lo hizo con base al texto, se observa una reelaboración cercana de la información. Esto permite ubicar su concepción entre la reproducción y una comprensión básica, aún dependiente de la fuente.

Orientación motivacional

La implicación del estudiante en la tarea se sostiene principalmente en el cumplimiento de la actividad. Su participación no se orienta hacia una exploración del contenido, sino hacia la necesidad de avanzar en cada punto de la guía.

Su permanencia depende en gran medida de que la consigna sea clara. Cuando no tiene claridad sobre lo que debe hacer, busca apoyo; pero cuando entiende la tarea, logra continuar. Esto muestra que su motivación está condicionada por la posibilidad de ubicarse frente a la actividad.

En este sentido, más que ausencia de motivación, se observa una motivación funcional, sostenida por la claridad de la tarea y por la posibilidad de avanzar dentro de ella.

Regulación del aprendizaje

La regulación muestra una combinación entre rutina y dependencia externa. El estudiante cuenta con una secuencia de trabajo (copiar, leer y responder) que le permite organizar la actividad, pero esta no se sostiene completamente de manera autónoma.

Cuando surge una duda, recurre a la madre para confirmar qué debe hacer, lo que indica que su regulación requiere validación externa. Sin embargo, una vez recibe la orientación, logra retomar la tarea y continuar.

Esto permite entender su regulación como funcional dentro de un marco guiado: necesita apoyo para ubicarse, pero puede sostener la actividad cuando la tarea ya está clara.

Estrategias de procesamiento de la información

El procesamiento se organiza principalmente a partir de la lectura y la extracción de información. El estudiante construye sus respuestas con base al texto, lo que indica una fuerte dependencia de la fuente.

No obstante, no se limita a copiar literalmente. Cuando responde con sus propias palabras, realiza una reorganización básica de la información, lo que evidencia una comprensión inicial del contenido.

Además, recurre a la memorización para retener lo leído y utilizarlo en las siguientes preguntas. Esto muestra que su procesamiento está orientado a la retención y recuperación más que a la elaboración profunda, configurándose como un procesamiento reproductivo con comprensión guiada.

Comparación entre las tareas

Concepciones de aprendizaje

El estudiante mantiene una forma del aprendizaje consistente en ambas tareas, en la que aprender implica copiar, seguir instrucciones y responder a partir de una fuente dada. No obstante, la copia no cumple únicamente una función mecánica, sino que actúa como un mecanismo de organización que le permite ubicarse frente a la tarea.

Esto se observa en ambas tareas, donde inicia copiando antes de resolver, mostrando que necesita estructurar externamente la información para poder interactuar con ella.

Sin embargo, también se identifican intentos de ir más allá de la reproducción literal, lo que sugiere que se encuentra en un punto intermedio entre reproducir y comprender, aunque aún de manera dependiente.

Orientación motivacional

En ambas tareas se evidencia una motivación orientada al cumplimiento, en la que el estudiante se implica en la medida en que logra entender qué debe hacer. Su permanencia en la actividad no está determinada por un interés explícito en el contenido, sino por la posibilidad de avanzar y completar la tarea.

Sin embargo, al compararlas, se identifica una diferencia relevante: en matemáticas, la dificultad hace más visible la dependencia del estudiante, mientras que, en ética, al ser más accesible, logra avanzar con mayor fluidez.

Esto muestra que su implicación está ligada a la percepción de manejabilidad de la tarea, más que al contenido en sí mismo.

Regulación del aprendizaje

En ambas tareas se mantiene un patrón de regulación similar, caracterizado por una secuencia de trabajo estable —copiar y luego resolver— que le permite organizar la actividad. No obstante, esta secuencia no surge de una planificación autónoma, sino de una rutina ya instalada que el estudiante reproduce en diferentes contextos.

Al profundizar, se observa que esta regulación no solo es externa, sino que resulta necesaria para que el estudiante pueda avanzar con seguridad. En matemáticas, esta mediación se amplía a diferentes recursos como videos, apoyo familiar y herramientas digitales, mientras que en ética también aparece la necesidad de validación.

Esto muestra que el estudiante logra identificar cuándo no comprende, pero la resolución de esa dificultad se da desde apoyos externos. Aun así, una vez recibe orientación, logra continuar,

lo que permite entender su regulación como funcional dentro de un marco guiado, pero con limitada autonomía.

Procesamiento de la información

Al comparar ambas tareas, se observa que el procesamiento de la información es predominantemente reproductivo, aunque con matices según la naturaleza de cada actividad. En matemáticas, el estudiante se apoya en ejemplos, videos y procedimientos ya resueltos, lo que le permite identificar un modelo y trasladarlo directamente a la resolución de los ejercicios. Es decir, no construye una estrategia propia, sino que reconoce una forma de hacer y la reproduce.

En la tarea de ética, este procesamiento también es reproductivo, pero se expresa de manera distinta: el estudiante toma la información de la lectura y la utiliza para responder. Sin embargo, aquí se evidencia un matiz importante, ya que logra responder con sus propias palabras, aunque estas se mantengan muy cercanas al texto. Esto permite ver que, en ambos casos, no se trata de una repetición totalmente mecánica, sino de una comprensión guiada, en la que el estudiante logra apropiarse del contenido en la medida en que cuenta con una fuente que le orienta qué decir y cómo hacerlo.

Análisis de la tarea caso 2

Tarea de matemáticas

Concepciones de aprendizaje

En esta tarea se observa que el estudiante se aproxima al aprendizaje desde una lógica más práctica y funcional, en la que comprender significa, ante todo, poder usar un concepto para resolver una actividad concreta. A diferencia del caso anterior, aquí no aparece la copia como punto de partida de la tarea. El estudiante accede a la información de manera directa, busca en internet las definiciones de longitud, perímetro y área, las lee y reconoce que los fragmentos entre comillas corresponden a ejemplos. Esto deja ver que su entrada al aprendizaje no pasa por transcribir la información, sino por localizarla, leerla y ponerla al servicio de la tarea.

Sin embargo, esta aproximación no se orienta hacia una comprensión conceptual profunda, sino hacia la posibilidad de aplicar lo leído. El paso de la definición a la acción es rápido: después de revisar los conceptos, el estudiante se centra en hacer figuras, asignar medidas y reemplazar

valores en las fórmulas. Esto muestra que, para él, aprender no consiste tanto en detenerse a desarrollar el sentido de los conceptos, sino en saber utilizarlos de manera efectiva dentro del ejercicio.

Además, cuando explica por qué escoge determinadas figuras o ciertos valores, responde que lo hace porque “se le facilita más” o porque “los cuadrados son súper iguales”. Allí se evidencia que su relación con el conocimiento está mediada por la búsqueda de seguridad y manejo de la tarea. En otras palabras, selecciona aquello que percibe como más controlable. Esto permite pensar que su concepción del aprendizaje se organiza alrededor del hacer correcto y del dominio práctico del procedimiento, más que de la exploración o la problematización del contenido.

Orientación motivacional

En este caso se observa una orientación motivacional más positiva que en el caso 1. El estudiante no solo permanece en la tarea, sino que expresa gusto por las matemáticas, señala que la actividad le parece “fácil e interesante” y afirma sentirse “orgulloso” al terminarla. Estos elementos muestran que su implicación no se sostiene únicamente en el cumplimiento, sino también en una experiencia subjetiva de logro y satisfacción.

Lo importante aquí es que esa motivación está estrechamente ligada a la percepción de competencia. El estudiante se muestra dispuesto, participa con seguridad y avanza con mayor soltura porque siente que puede resolver la tarea. Esto se hace visible cuando elige figuras que le resultan más fáciles y cuando desarrolla los ejercicios con confianza. La motivación, entonces, no surge solo del agrado por la asignatura, sino también del hecho de sentirse capaz dentro de ella.

No obstante, esta motivación no es completamente estable frente a la dificultad. Cuando la tarea se complejiza, por ejemplo, en cálculos que le exigen más operaciones, el estudiante recurre a la calculadora o menciona que pediría ayuda a la madre. Esto indica que su disposición positiva se mantiene mientras la actividad permanezca dentro de un rango que percibe como manejable. Así, más que una motivación intrínseca consolidada, se observa una motivación favorable, pero todavía vinculada al nivel de control que siente sobre la tarea.

Regulación del aprendizaje

En términos de regulación, este estudiante muestra mayor autonomía que el caso 1, pero esa autonomía no es absoluta. Desde el inicio se observa que puede poner en marcha la actividad, identificar qué debe hacer, seleccionar materiales y avanzar en la resolución sin requerir acompañamiento constante. Esto ya marca una diferencia importante, porque no necesita que otro le indique cada paso para comenzar.

También se evidencia regulación cuando toma decisiones dentro de la tarea: escoge figuras, asigna valores, usa la regla, organiza el desarrollo en el cuaderno y aplica las fórmulas según el tipo de figura. Es decir, no solo ejecuta instrucciones, sino que interviene activamente en la manera de resolver. Esto da cuenta de una capacidad para conducir el trabajo con cierto control y continuidad.

Sin embargo, cuando aparece una exigencia mayor, su regulación recurre a apoyos externos. El uso de la calculadora en una operación más compleja y la referencia a la ayuda de la madre muestran que, aunque puede sostener la tarea por sí mismo, todavía necesita mediaciones en momentos puntuales de dificultad. Por eso, su regulación puede entenderse como predominantemente funcional y relativamente autónoma, pero aún apoyada en recursos externos cuando la complejidad supera lo que puede manejar con seguridad.

Estrategias de procesamiento de la información

El procesamiento de la información se orienta principalmente hacia la aplicación de procedimientos. El estudiante toma los conceptos iniciales como base, pero el centro de su actividad está en usarlos para resolver ejercicios concretos. Esto se observa cuando construye figuras, sustituye valores en las fórmulas y realiza operaciones para hallar áreas. Su procesamiento no se organiza desde la repetición literal de información, sino desde la ejecución de un procedimiento matemático.

Aun así, el procesamiento que realiza es más procedimental que conceptual. El estudiante sabe qué fórmula usar y cómo reemplazar valores, pero sus explicaciones se mantienen en el plano del “cómo se hace”. No profundiza en el sentido matemático de las relaciones entre longitud, área o perímetro, sino que se concentra en seguir el procedimiento correcto para llegar al resultado.

Esto no significa ausencia de comprensión, pero sí una comprensión más ligada al uso que al análisis conceptual.

Además, el hecho de que utilice herramientas como la calculadora cuando el ejercicio demanda mayor carga operativa muestra que parte del procesamiento se apoya en recursos externos. En ese sentido, su desempeño evidencia una comprensión práctica suficiente para resolver la tarea, pero todavía centrada en la ejecución guiada del procedimiento. Por ello, puede caracterizarse como un procesamiento de tipo aplicativo, con dominio funcional de las fórmulas, aunque con escasa profundización conceptual.

Tarea de inglés

Concepciones de aprendizaje

En esta tarea se observa que el estudiante se aproxima al aprendizaje desde una lógica en la que comprender cumple una función previa y necesaria para poder resolver. A diferencia de otras actividades en las que la acción puede comenzar desde la aplicación directa, aquí el estudiante introduce por iniciativa propia un paso intermedio: pasar primero la información al español “para entender” y luego organizarla en inglés. Esta decisión no es menor, porque muestra que para él aprender no consiste solamente en copiar o clasificar palabras, sino en construir antes un sentido básico que le permita sentirse seguro frente a la tarea.

Esto permite ver que su concepción del aprendizaje no está centrada únicamente en la reproducción literal. El estudiante reconoce que, si no comprende lo que significan las palabras, difícilmente podrá ubicarlas en la columna correcta. Por eso traduce, compara y luego transcribe. En otras palabras, necesita transformar inicialmente la información a un formato que le resulte más accesible para después actuar sobre ella. Esto muestra una relación con el conocimiento más reflexiva que en una simple copia, aunque todavía muy ligada a la resolución inmediata de la actividad.

Sin embargo, esta comprensión no se orienta hacia una elaboración profunda del lenguaje, sino hacia una comprensión funcional. El estudiante no profundiza en matices semánticos ni en usos más complejos de los adjetivos; más bien busca entender lo suficiente para clasificarlos y completar el cuadro. Así, su concepción del aprendizaje se ubica en un punto intermedio entre

comprender y ejecutar: entender le sirve para hacer correctamente la tarea, más que para explorar ampliamente el contenido.

Orientación motivacional

En esta tarea la motivación del estudiante aparece más vinculada al cumplimiento y al progreso escolar que a un gusto explícito por el inglés. A lo largo del desarrollo no expresa entusiasmo particular por el contenido, e incluso cuando se le pregunta qué lo motiva menciona otras materias que le gustan más, como matemáticas. Esto indica que su implicación en la actividad no nace del interés por el área, sino de la necesidad de responder a la exigencia académica.

No obstante, su motivación no puede entenderse como ausencia de disposición. El estudiante se mantiene en la tarea, la organiza, la desarrolla paso a paso y explica que hace las tareas “para aprender más” y porque, si no las hace, “no avanza”. Allí se observa una motivación claramente instrumental: la tarea adquiere sentido porque le permite progresar, cumplir y mantenerse al día. Es decir, no trabaja desde el gusto por el contenido, sino desde el valor práctico que la actividad tiene dentro de su proceso escolar.

Además, su permanencia en la actividad depende de que logre destrabar las dificultades que aparecen. Cuando encuentra una palabra que no conoce, como “cosmopolita”, no abandona la tarea, sino que busca su significado en internet. Esto muestra que su implicación se sostiene mientras encuentra maneras concretas de seguir avanzando. Así, su motivación puede caracterizarse como funcional y orientada al cumplimiento, pero acompañada de cierta persistencia cuando la tarea le exige resolver obstáculos puntuales.

Regulación del aprendizaje

En términos de regulación, esta tarea muestra un nivel importante de organización y control por parte del estudiante. Desde el inicio no solo identifica qué debe hacer, sino que toma decisiones sobre cómo hacerlo: primero realiza el cuadro, luego traduce al español, después organiza las palabras y finalmente las pasa al inglés usando un color diferente. Esta secuencia no parece impuesta de manera externa, sino construida por él para hacer la tarea más manejable.

También se observa regulación cuando organiza los materiales antes de empezar, decide trabajar con computador, celular y cuaderno al mismo tiempo, y explica que usa lápiz porque así

puede borrar con mayor facilidad. Todos estos elementos muestran que no se enfrenta a la tarea de forma improvisada, sino que busca generar condiciones que le permitan desarrollarla con mayor control. Hay aquí una regulación más activa, en la que no solo sigue instrucciones, sino que diseña una ruta de trabajo ajustada a sus necesidades.

Sin embargo, esta regulación no es completamente autónoma. El propio estudiante reconoce que hay partes de la segunda actividad que no entiende del todo y que se apoya en la explicación previa de la profesora. Esto muestra que, aunque logra organizar muy bien la ejecución de la tarea, cuando el contenido lingüístico exige una comprensión más compleja todavía depende de apoyos externos. Por eso, su regulación puede entenderse como relativamente autónoma en la organización del trabajo, pero parcial en la comprensión de contenidos más difíciles.

Estrategias de procesamiento de la información

El procesamiento de la información en esta tarea combina componentes reproductivos, comprensivos y organizativos. Por un lado, el estudiante toma las palabras del computador y las pasa al cuaderno, lo que mantiene un componente de transcripción. Sin embargo, ese traslado no es directo ni mecánico. Antes de escribirlas en inglés, realiza una traducción al español para entenderlas mejor y luego las clasifica según correspondan a clima, edificios o ciudad. Esto indica que su actividad cognitiva no se limita a copiar, sino que incluye procesos de interpretación y discriminación.

Este aspecto es importante porque muestra que el estudiante no solo reproduce información, sino que la reorganiza a partir de categorías. Para ubicar una palabra en la columna adecuada necesita reconocer su significado y relacionarlo con un campo semántico específico. De esta manera, la tarea le exige un procesamiento que va más allá de la simple repetición, pues requiere identificar, comparar, traducir y clasificar.

Aun así, el nivel de elaboración sigue siendo funcional. El estudiante comprende las palabras en la medida en que necesita usarlas para resolver la actividad, pero no profundiza en su empleo dentro de oraciones o contextos más amplios. Incluso cuando aparecen términos desconocidos, la búsqueda del significado está orientada a resolver la clasificación y no a ampliar el uso del vocabulario. Por ello, su procesamiento puede caracterizarse como comprensivo-

operativo: hay comprensión, pero esta se pone al servicio de la organización y ejecución de la tarea más que de una elaboración lingüística profunda.

Comparación entre las tareas caso 2

Concepciones de aprendizaje

Al comparar ambas tareas, se observa que el estudiante mantiene una concepción del aprendizaje centrada en la ejecución, la resolución y el logro de resultados correctos. Aprender se configura como la capacidad de responder adecuadamente a una actividad mediante la aplicación de procedimientos, más que como un proceso de exploración o construcción profunda del conocimiento.

No obstante, al analizar en conjunto su desempeño, se evidencia un matiz importante: mientras en matemáticas el aprendizaje se vincula directamente con la aplicación de fórmulas, en inglés incorpora la necesidad de comprender previamente para poder ejecutar. Esto se observa cuando el estudiante decide traducir las palabras al español antes de organizarlas en inglés, lo que indica que ajusta su forma de aprender según la demanda de la tarea.

Además, su referencia al aprendizaje como medio para “avanzar” muestra que el conocimiento adquiere sentido en función de su utilidad académica, más que como un fin en sí mismo. En este sentido, su concepción puede entenderse como funcional y adaptativa, aunque limitada en términos de profundización conceptual.

Orientación motivacional

En el plano motivacional se identifican diferencias entre ambas tareas. En matemáticas, el estudiante muestra una implicación más activa, asociada al gusto y a la percepción de facilidad, lo que favorece una mayor seguridad y fluidez en el desarrollo de la actividad.

En inglés, por el contrario, la motivación se sostiene principalmente desde el cumplimiento y la necesidad de avanzar académicamente. No se observa un interés explícito por el contenido, pero sí una disposición a desarrollar la tarea en la medida en que comprende lo que debe hacer.

Sin embargo, en ambos casos se mantiene un elemento común: la motivación depende de la percepción de manejabilidad de la tarea. Cuando el estudiante entiende qué hacer y siente que

puede avanzar, se implica; cuando la actividad se complejiza, tiende a buscar apoyo o a simplificarla. Esto evidencia una motivación funcional, más ligada al control sobre la tarea que al interés por el contenido.

Regulación del aprendizaje

En ambas tareas el estudiante muestra una capacidad importante para organizar su actividad y sostenerla sin acompañamiento constante. Es capaz de iniciar la tarea, establecer una secuencia de trabajo y tomar decisiones que le permiten avanzar, lo que indica un nivel de regulación relativamente autónomo.

No obstante, esta regulación se orienta principalmente a facilitar la ejecución de la tarea. En matemáticas, selecciona figuras que se le facilitan o usa la calculadora para reducir la dificultad; en inglés, traduce primero al español y organiza la información en pasos que le permitan comprenderla mejor.

Esto muestra que su regulación está dirigida a hacer la tarea más manejable. Además, cuando la exigencia supera ese nivel de control, recurre a apoyos externos, lo que indica que su autonomía es funcional, pero no completamente independiente.

Estrategias de procesamiento de la información

El procesamiento de la información en ambas tareas es predominantemente reproductivo, aunque con diferencias en su forma de manifestarse. En matemáticas, se orienta hacia la aplicación de procedimientos, donde el estudiante identifica fórmulas, sustituye valores y ejecuta operaciones para obtener resultados.

En inglés, el procesamiento incorpora un componente comprensivo previo, ya que el estudiante traduce las palabras al español antes de clasificarlas. Esto indica que no actúa directamente sobre la información, sino que la adapta a un formato que le permita comprenderla.

En ambos casos, el estudiante no elabora profundamente el contenido, pero sí ajusta su forma de procesarlo según la tarea. Esto permite caracterizar su procesamiento como funcional y adaptativo, centrado en la resolución, pero con limitada elaboración conceptual.

Análisis desde la triangulación de los resultados

La triangulación de los resultados se realizó de manera separada para cada caso, con el propósito de integrar la información proveniente de las distintas fuentes entrevistas semiestructuradas y análisis de la tarea académica sin perder la particularidad de cada estudiante. Este proceso permitió contrastar y complementar los hallazgos, favoreciendo una comprensión más amplia de la configuración de los patrones de aprendizaje. Los resultados de esta triangulación fueron organizados en una matriz que facilita su lectura e interpretación. Para mayor detalle (ver anexo H).

Caso 1

Concepciones del aprendizaje

El análisis de esta dimensión permite identificar que el estudiante no se aproxima al aprendizaje como un proceso de construcción autónoma de significado, sino como una actividad que requiere ser organizada y guiada externamente. Esta comprensión se configura a partir de la articulación entre el contexto familiar y el desarrollo de las tareas.

Desde la entrevista familiar, el aprendizaje se entiende como adquisición y aplicación de conocimientos, asociado al refuerzo de lo trabajado en clase, al cumplimiento y a resultados como la nota. Esto sitúa el aprendizaje en una lógica funcional y de validación externa, en la que seguir instrucciones adquiere un papel central. En este sentido, la madre señala que “él siempre pregunta si así quedó bien”, lo que evidencia la necesidad de confirmación externa frente a la tarea.

Esta concepción se refleja en las tareas, donde el estudiante inicia su actividad a partir de la transcripción y organización de la información. La copia no se limita a una función mecánica, sino que actúa como un mecanismo que le permite estructurar el contenido y ubicarse frente a la tarea. Aunque se observan intentos de comprensión, estos se mantienen cercanos a la fuente y dependen de ella, configurando una comprensión básica guiada.

Desde el modelo de Jan D. Vermunt, esta configuración se aproxima a concepciones reproductivas del aprendizaje, en las que el conocimiento se recibe, organiza y aplica más que construirse de manera autónoma.

Motivación

La motivación del estudiante no se configura como un proceso estable, sino como una respuesta variable que depende de las condiciones de la tarea y del nivel de control que percibe sobre ella.

Desde las entrevistas docentes, se evidencia mayor implicación en actividades accesibles, especialmente aquellas de carácter visual o concreto, mientras que frente a tareas más exigentes aparecen respuestas de evitación o baja participación. Una de las docentes menciona que “cuando la actividad tiene imágenes o algo práctico participa mucho más”, lo que evidencia la influencia de las mediaciones pedagógicas en su disposición frente al aprendizaje. El reconocimiento externo puede activar su implicación, pero no logra sostenerla en el tiempo.

En el contexto familiar, la motivación se asocia a intereses específicos, principalmente tecnológicos, lo que refuerza su carácter selectivo y dependiente del acompañamiento. En las tareas, esta dinámica se expresa en una motivación orientada al cumplimiento: el estudiante se implica cuando comprende qué debe hacer y puede avanzar, más que por interés en el contenido.

En conjunto, la motivación se caracteriza como funcional y contextual, sostenida por condiciones externas más que por propósitos propios. Desde el modelo de Jan D. Vermunt, esto indica una orientación no dirigida al significado ni al logro autónomo, sino regulada por factores situacionales.

Regulación del aprendizaje

La regulación del aprendizaje se configura como un proceso dependiente del entorno, en el que el control de la actividad no se encuentra internalizado.

Desde el contexto escolar, el estudiante puede desenvolverse en tareas accesibles, pero requiere apoyo constante cuando la complejidad aumenta. Como señala una de las docentes, “si uno no está pendiente, deja la actividad y empieza a desconectarse”, situación que evidencia la necesidad de mediaciones externas para sostener la tarea. En el ámbito familiar, esta dependencia es más evidente, ya que el acompañamiento se convierte en condición para iniciar y sostener la

actividad. En este sentido, la madre refiere que “si no estoy al lado acompañándolo, le cuesta mucho empezar”, reforzando la dependencia de apoyos externos para regular el trabajo académico.

En las tareas, el estudiante logra reconocer la dificultad y buscar ayuda, pero esta respuesta es reactiva más que planificada. La organización del trabajo depende en gran medida de la estructura externa de la tarea, lo que limita el desarrollo de una regulación autónoma.

Desde el modelo de Jan D. Vermunt, predomina una regulación externa, con algunos indicios funcionales que no se consolidan como autorregulación. En conjunto, la regulación se caracteriza como dependiente, reactiva y funcional.

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se organiza principalmente desde la reproducción de modelos y la dependencia de referentes externos, aunque con presencia de una comprensión básica guiada.

Desde las entrevistas, el estudiante sigue instrucciones sin generar estrategias propias, mostrando preferencia por información concreta y estructurada. Según una de las docentes, “cuando se le explica con ejemplos o dibujos entiende mucho mejor”, lo que permite identificar el predominio de apoyos visuales dentro del procesamiento de la información. En el contexto familiar, el aprendizaje se apoya en recursos visuales y explicaciones externas, evidenciando baja autonomía en el procesamiento. La madre también señala que “aprende más rápido cuando puede ver cómo se hace”, aspecto que evidencia la necesidad de referentes concretos para organizar la información.

En las tareas, el estudiante utiliza ejemplos como modelo para resolver, logrando ajustar parcialmente la información, pero sin transformarla de manera significativa. En algunos casos responde con sus propias palabras, aunque manteniéndose cercano a la fuente.

Desde el modelo de Jan D. Vermunt, esto corresponde a un procesamiento de tipo superficial, con predominio de la reproducción sobre la elaboración.

Configuración del patrón de aprendizaje

La articulación de estas dimensiones permite identificar un patrón de aprendizaje que no se explica desde un solo elemento, sino desde la interacción entre concepciones, motivación, regulación y procesamiento.

El estudiante presenta concepciones centradas en la reproducción y aplicación funcional, una motivación variable orientada al cumplimiento, una regulación dependiente del entorno y un procesamiento basado en modelos externos. Esta configuración permite que responda a las demandas escolares, pero con un bajo nivel de autonomía en la construcción del conocimiento.

Desde el modelo de Jan D. Vermunt, esto se aproxima a un patrón dirigido a la reproducción, caracterizado por la dependencia de estructuras externas y la ausencia de una orientación hacia el significado. No obstante, se identifican indicios de comprensión y regulación funcional que no se consolidan como estrategias estables.

El análisis evidencia que el aprendizaje del estudiante se configura como un proceso situado, construido en la interacción entre sus características y las condiciones del contexto. A partir de la triangulación de las fuentes, se identifica una lógica funcional en la que el cumplimiento de la tarea ocupa un lugar central. Tal como lo expresan los docentes, gran parte de su participación depende de que “tenga claro qué debe hacer y cómo hacerlo”, lo que evidencia el peso de la estructura externa dentro de la configuración del aprendizaje.

La motivación, la regulación y el procesamiento se encuentran mediadas por factores externos, lo que limita la autonomía del estudiante, pero no impide su participación en las actividades académicas. En este sentido, el patrón identificado no debe entenderse como una limitación estática, sino como una forma particular de aprender bajo determinadas condiciones.

Así, el análisis no solo permite caracterizar el patrón de aprendizaje, sino también comprender las condiciones que lo hacen posible, lo que resulta fundamental para orientar prácticas pedagógicas en el marco de la educación inclusiva.

Análisis de la triangulación de los resultados Caso 2

Concepciones del aprendizaje

El análisis de esta dimensión permite identificar que el estudiante no se ubica en una concepción definida del aprendizaje, sino en una posición intermedia entre la comprensión y la ejecución. Desde el contexto escolar, el aprendizaje se encuentra mediado por la necesidad de estructuración externa, en la que el estudiante avanza cuando las actividades son claras, secuenciales y concretas, lo que evidencia una relación con el conocimiento orientada a la organización de la acción más que a la construcción autónoma de significado. Como menciona una de las docentes, “cuando sabe exactamente qué tiene que hacer trabaja mucho mejor”, lo que evidencia la necesidad de estructuración externa para sostener la actividad.

Desde el contexto familiar, en cambio, el aprendizaje se entiende como un proceso de comprensión y experiencia, en el que se promueve la necesidad de entender antes de ejecutar. No obstante, al analizar las tareas, esta concepción no se materializa como un proceso sostenido, sino que se traduce en una comprensión funcional subordinada a la resolución de la actividad.

En conjunto, se configura una concepción del aprendizaje de carácter funcional, en la que el conocimiento adquiere sentido en la medida en que permite resolver y avanzar, sin consolidarse como un proceso de elaboración profunda.

Motivación

La motivación del estudiante no se presenta como un proceso estable, sino como una respuesta variable que depende de las condiciones de la tarea y del nivel de control que percibe sobre ella. Desde el contexto escolar, la implicación se ve favorecida por factores como la interacción, el reconocimiento y el tipo de actividad, mientras que en el contexto familiar se asocia a intereses específicos y requiere activación externa. Una docente señala que “cuando se siente reconocido participa más y se muestra más dispuesto”, aspecto que evidencia la influencia del reconocimiento externo sobre su motivación. En el contexto familiar, la madre refiere que “muchas veces toca motivarlo para que empiece”, reforzando el carácter dependiente y contextual de la motivación.

En el desarrollo de las tareas, esta dinámica se expresa en una motivación que se reorganiza según la percepción de facilidad: cuando el estudiante logra manejar la actividad, su implicación se fortalece; cuando la tarea resulta más exigente, su participación se sostiene desde el cumplimiento.

De este modo, la motivación se configura como contextual, selectiva y dependiente, orientada más a la posibilidad de avanzar en la tarea que al contenido en sí mismo.

Regulación del aprendizaje

La regulación del aprendizaje se caracteriza por un funcionamiento intermedio, en el que coexisten elementos de organización propia con una dependencia del entorno. Desde las entrevistas, se evidencia que el estudiante requiere acompañamiento para sostener la actividad, especialmente ante cambios o mayor complejidad, aunque mantiene un nivel de responsabilidad frente a sus tareas. Según una de las docentes, “cuando la actividad cambia o se complica necesita que alguien vuelva a orientarlo”, lo que evidencia la dependencia de apoyos externos frente a nuevas demandas. No obstante, también se reconoce que “cuando entiende la actividad puede organizarse mejor y terminarla”, mostrando algunos indicios de regulación funcional.

En el contexto familiar, esta regulación se muestra como predominantemente externa, aunque no completamente rígida, ya que en algunos momentos el estudiante logra avanzar con mayor autonomía. En las tareas, se observa que puede organizar su actividad, establecer secuencias y tomar decisiones, lo que indica la presencia de una regulación funcional.

Sin embargo, esta autonomía no se mantiene de manera estable, ya que ante mayores exigencias recurren a apoyos externos. En conjunto, la regulación se configura como funcional y situacional, permitiendo avanzar bajo ciertas condiciones, pero sin consolidarse como un proceso plenamente autónomo.

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información no se limita a la reproducción mecánica, pero tampoco alcanza niveles de elaboración profunda. Desde las entrevistas, se evidencia una dependencia de

la guía externa y una preferencia por información concreta, lo que limita el desarrollo de estrategias propias. Una docente menciona que “aprende mucho mejor viendo ejemplos o haciendo la actividad”, lo que evidencia la importancia de recursos concretos dentro de su procesamiento de la información.

En el contexto familiar, el aprendizaje se apoya en recursos visuales y explicaciones externas, lo que refuerza la dependencia y la baja flexibilidad en el procesamiento. En el contexto familiar, la madre señala que “cuando le muestran cómo hacerlo puede seguir mucho más fácil”, reforzando la necesidad de apoyos externos para organizar el aprendizaje.

No obstante, en las tareas el estudiante logra ajustar su forma de trabajo según la demanda, transformando la información lo suficiente para poder actuar sobre ella.

Esta transformación no implica una construcción conceptual compleja, sino una comprensión funcional orientada a la resolución. En este sentido, el procesamiento se configura como adaptativo, pero con limitada elaboración autónoma.

Configuración del patrón de aprendizaje

La articulación de estas dimensiones permite identificar un patrón de aprendizaje que no se define de manera rígida, sino como una configuración intermedia. El estudiante presenta una concepción funcional del aprendizaje, una motivación contextual, una regulación parcialmente autónoma y un procesamiento adaptativo.

Estos elementos permiten que responda a las demandas escolares, pero con limitaciones en la consolidación de procesos de comprensión profunda y autorregulación estable. Desde el modelo de Jan D. Vermunt, este patrón se aproxima a una orientación hacia la aplicación, en la que el aprendizaje se organiza en función del uso práctico del conocimiento.

No obstante, esta configuración no se presenta como estable, sino como un patrón en transición, en el que coexisten elementos de dependencia y de ajuste autónomo.

El análisis del caso 2 permite comprender que el aprendizaje del estudiante se configura como un proceso situado, en el que las distintas dimensiones se articulan de manera dinámica según las condiciones del contexto. Su relación con el conocimiento se encuentra mediada por la funcionalidad de las tareas y por la posibilidad de resolverlas bajo condiciones que le resulten manejables. Tal como refieren los docentes, su participación mejora cuando las tareas “son claras y puede anticipar qué debe hacer”, aspecto que evidencia el peso del contexto en la configuración del aprendizaje.

Aunque se evidencian mayores niveles de organización y ajuste en comparación con el caso anterior, la motivación, la regulación y el procesamiento continúan dependiendo en gran medida de factores externos. En este sentido, el patrón identificado no corresponde a una forma fija de aprendizaje, sino a una configuración en construcción, con una tendencia hacia la aplicación, pero aún sin consolidar procesos de elaboración conceptual y autorregulación más estables.

Desde esta perspectiva, el caso permite reconocer que los patrones de aprendizaje no son categorías estáticas, sino configuraciones que emergen de la interacción entre el estudiante y el contexto, lo que resulta fundamental para orientar la comprensión y la intervención en escenarios de educación inclusiva.

Análisis aplicación inventario ILS

Los resultados presentados en este apartado se derivan de la aplicación del Inventario de Estilos de Aprendizaje (ILS), instrumento conformado por 60 ítems, organizado en cuatro dimensiones: concepciones del aprendizaje (ítems 1–15), orientación motivacional (ítems 16–30), estrategias de procesamiento de la información (ítems 31–45) y estrategias de regulación del aprendizaje (ítems 46–60).

Cada ítem fue valorado en una escala de tres puntos, lo que permitió asignar puntuaciones cuantitativas a cada una de las dimensiones. A partir de estas valoraciones, se calcularon promedios por dimensión para cada estudiante, con el fin de identificar tendencias generales en sus formas de aprender. (Ver anexo I)

Es importante señalar que estos resultados constituyen una primera aproximación de carácter descriptivo, la cual fue posteriormente complementada con el análisis cualitativo de las entrevistas y de las tareas académicas. En este sentido, las puntuaciones obtenidas no se interpretan de manera aislada, sino que se integran dentro de un proceso de triangulación que permite comprender de forma más amplia la configuración de los patrones de aprendizaje.

Análisis ILS caso 1

En el caso 1, los resultados del ILS muestran niveles altos en motivación (2.53) y procesamiento (2.47), junto con niveles medios en regulación (2.20) y concepciones del aprendizaje (2.07). En una primera aproximación, este perfil podría interpretarse como indicativo de una implicación activa en las tareas y el uso de estrategias orientadas a la comprensión. No obstante, esta lectura se complejiza al contrastarla con la información cualitativa.

En relación con la motivación, el estudiante evidencia disposición para realizar las actividades, especialmente cuando estas responden a sus intereses o se presentan en formatos que le resultan significativos. Sin embargo, esta implicación no es constante, sino que depende de condiciones contextuales, lo que sugiere una motivación de carácter situacional más que autónoma.

En cuanto al procesamiento de la información, aunque el ILS indica un nivel alto, el análisis de las tareas muestra que el estudiante tiende a desarrollar las actividades mediante el seguimiento de instrucciones y la ejecución paso a paso. Esto permite inferir que su procesamiento no se orienta de manera clara hacia la elaboración conceptual, sino hacia la organización y reproducción de la información dentro de estructuras dadas.

Por su parte, la regulación del aprendizaje se ubica en un nivel medio, lo que indica que, si bien el estudiante logra avanzar en las tareas, aún requiere apoyos externos para organizar, supervisar y sostener su actividad. Esta dependencia limita el desarrollo de procesos de autorregulación más autónomos.

En relación con las concepciones del aprendizaje, los resultados intermedios sugieren que el estudiante no presenta una comprensión consolidada del aprendizaje como construcción de significado, lo cual se refleja en la manera en que aborda las tareas.

En conjunto, estos elementos permiten identificar un patrón de aprendizaje de tipo reproductivo, caracterizado por la dependencia del contexto, el seguimiento de instrucciones y una ejecución adecuada dentro de marcos estructurados. No obstante, se evidencian algunos rasgos estratégicos incipientes que podrían favorecer el desarrollo de formas de aprendizaje más elaboradas.

Análisis ILS caso 2

Para este caso, los resultados del ILS muestran puntuaciones altas en todas las dimensiones evaluadas: concepciones (2.47), motivación (2.73), procesamiento (2.60) y regulación (2.47). Desde una lectura inicial, este perfil podría interpretarse como un aprendizaje orientado al significado. Sin embargo, al contrastar estos resultados con la información cualitativa, se hace necesario revisar esta interpretación.

En relación con la motivación, el estudiante evidencia una implicación constante en las tareas y un cumplimiento sostenido de las demandas académicas. No obstante, esta participación parece estar más asociada al cumplimiento de instrucciones que a una búsqueda autónoma de comprensión.

En cuanto al procesamiento de la información, el análisis de las tareas muestra que el estudiante tiende a reproducir información de manera literal, apoyándose en estructuras previamente establecidas. Sus respuestas son generalmente correctas, pero no evidencian procesos claros de elaboración, relación o reinterpretación de los contenidos.

Respecto a la regulación, aunque el estudiante logra organizar y desarrollar sus actividades, esta regulación se encuentra fuertemente mediada por estructuras externas que han sido internalizadas. Es decir, más que una autorregulación autónoma, se observa una regulación funcional que depende de la claridad de las instrucciones y de la organización del entorno.

En relación con las concepciones del aprendizaje, aunque las puntuaciones son altas, estas no se traducen de manera consistente en prácticas orientadas a la construcción de significado, lo cual refuerza la necesidad de interpretar estos resultados en conjunto con los demás datos.

A partir de esta integración, se identifica un patrón de aprendizaje reproductivo, caracterizado por una alta eficiencia en la ejecución de tareas y una adecuada organización del trabajo, pero con limitaciones en la elaboración conceptual y en la construcción autónoma del conocimiento.

Conclusiones

Conclusiones generales sobre debilidades y dificultades

A partir del análisis realizado en los dos casos, se identificó que las principales dificultades no se ubican únicamente en el rendimiento académico, sino en la forma en que los estudiantes logran sostener su relación con las tareas y con las demandas del contexto escolar. En ambos casos se evidenciaron debilidades en la consolidación de procesos de aprendizaje autónomos, aunque con manifestaciones distintas según las características de cada estudiante.

En primer lugar, se observó que los dos estudiantes presentan limitaciones en la elaboración profunda del conocimiento. Aunque ambos logran responder a las demandas escolares, esta respuesta suele apoyarse en estructuras externas, ejemplos previos, instrucciones claras o mediaciones concretas que facilitan la resolución de la tarea. Esto indica que la comprensión no siempre se consolida como un proceso autónomo y sostenido, sino que con frecuencia aparece subordinada al cumplimiento inmediato de la actividad.

En segundo lugar, se identificaron dificultades relacionadas con la autorregulación del aprendizaje. En los dos casos, la posibilidad de iniciar, sostener y finalizar una tarea dependió en buena medida del acompañamiento recibido, de la claridad de la consigna y del nivel de control que los estudiantes percibían frente a la actividad. Si bien uno de los casos mostró mayores

recursos de organización propia, en ambos persistió la necesidad de mediaciones externas cuando la tarea se hacía más compleja o cuando aumentaba la exigencia cognitiva.

De igual manera, la motivación se configuró como una dimensión inestable y contextual. En ninguno de los dos casos se evidenció una implicación sostenida basada exclusivamente en el interés por comprender los contenidos. Por el contrario, la disposición hacia el aprendizaje estuvo influida por factores como el tipo de actividad, la presencia de apoyos visuales, el reconocimiento externo, la afinidad con determinados temas y la percepción de facilidad o dificultad. Esto muestra que una de las debilidades centrales radica en la dificultad para mantener una implicación más constante y autónoma frente al aprendizaje.

Asimismo, se evidenciaron dificultades en el procesamiento de información abstracta, especialmente cuando las tareas exigían interpretación, lectura comprensiva, producción escrita o transformación conceptual del contenido. En ambos casos, los estudiantes mostraron mejor desempeño cuando la información se presentaba de forma concreta, visual, secuencial o manipulativa, lo que permite concluir que las demandas escolares más abstractas continúan representando un desafío importante en sus procesos académicos.

En conjunto, estas debilidades y dificultades permiten señalar que, más que un problema de incapacidad para aprender, lo que se evidencia en ambos casos es una relación con el conocimiento altamente mediada por las condiciones pedagógicas, por el tipo de tarea y por los apoyos disponibles. En este sentido, las dificultades no pueden comprenderse únicamente como rasgos individuales, sino como configuraciones que emergen en la interacción entre las características de los estudiantes y las exigencias del contexto escolar.

Debilidades y limitaciones del estudio

El desarrollo de la presente investigación permitió comprender en profundidad la configuración de los patrones de aprendizaje en dos estudiantes con trastorno del espectro autista; sin embargo, es importante reconocer algunas limitaciones que delimitan el alcance de los resultados obtenidos.

En primer lugar, el estudio se desarrolló bajo un diseño de caso múltiple con un número reducido de participantes, lo que implica que los hallazgos no pueden generalizarse a toda la población de estudiantes con TEA. No obstante, esta decisión metodológica respondió a la intención de profundizar en la comprensión de los procesos de aprendizaje en contextos específicos, privilegiando la riqueza interpretativa sobre la amplitud de la muestra.

En segundo lugar, la recolección de la información se apoyó en entrevistas y análisis de tareas, lo que implica una dependencia de la interpretación tanto de los participantes como del investigador. Aunque se implementaron procesos de triangulación para fortalecer la validez de los resultados, no se puede desconocer que la subjetividad forma parte del proceso de análisis cualitativo.

Asimismo, las condiciones en las que se desarrolló la investigación, particularmente el uso de medios virtuales para la aplicación de instrumentos, pudieron influir en la forma en que los estudiantes participaron en las tareas y en la calidad de la información obtenida. Este aspecto representa una limitación en la observación directa de ciertas dinámicas propias del contexto escolar presencial.

Finalmente, el uso del Inventario de Patrones de Aprendizaje Infantil (ILS) como instrumento complementario, si bien aportó elementos valiosos para el análisis, también presenta limitaciones en cuanto a su adaptación y aplicación en estudiantes con características diversas dentro del espectro autista, lo que exige una interpretación cuidadosa de sus resultados.

En este sentido, las conclusiones del estudio deben comprenderse dentro de estos límites, reconociendo que los hallazgos aportan a la comprensión del fenómeno, pero no buscan establecer generalizaciones universales.

Conclusiones metodológicas

El proceso metodológico desarrollado en esta investigación permitió comprender el aprendizaje de los estudiantes más allá de lo que muestran en sus resultados académicos. El enfoque cualitativo facilitó acercarse a sus formas de actuar, de responder a las tareas y de relacionarse con el conocimiento, lo que hizo posible una lectura más profunda de sus procesos.

El uso del estudio de caso múltiple resultó pertinente, ya que permitió analizar cada estudiante en su particularidad, sin perder de vista los puntos de encuentro entre ambos. Esto ayudó a reconocer que, aunque comparten ciertas características, la forma en que se configura su aprendizaje no es igual, sino que depende de sus propias dinámicas y del contexto en el que se desenvuelven.

La combinación de instrumentos fue clave en este proceso. Las entrevistas permitieron conocer las percepciones de docentes y familia, mientras que el análisis de las tareas hizo posible observar directamente cómo los estudiantes enfrentan las actividades. Por su parte, el ILS aportó una mirada complementaria que ayudó a contrastar la información. En conjunto, esta triangulación permitió entender no solo lo que los estudiantes dicen o lo que otros perciben de ellos, sino también lo que realmente hacen en situaciones concretas de aprendizaje.

Asimismo, organizar el análisis a partir de las dimensiones de Vermunt facilitó darle orden y coherencia a la información. Esto permitió no perderse en los datos, sino ir construyendo una interpretación clara sobre cómo se configuran los procesos de aprendizaje en cada caso.

En conjunto, el proceso metodológico no solo permitió recoger información, sino comprenderla. Esto reafirma la importancia de trabajar con enfoques que integren diferentes fuentes y que permitan ver el aprendizaje como un proceso complejo, especialmente en contextos de educación inclusiva.

Conclusiones desde el modelo de Vermunt

El análisis desarrollado desde el modelo de Vermunt permitió comprender que los patrones de aprendizaje no se configuran como rasgos estáticos del estudiante, sino como estructuras dinámicas que emergen de la relación entre las concepciones del aprendizaje, la orientación motivacional, las estrategias de regulación y las formas de procesamiento de la información. En este sentido, más que identificar comportamientos aislados, el estudio posibilitó interpretar cómo estas dimensiones se articulan y configuran maneras particulares de relacionarse con el conocimiento en contextos específicos.

En el caso 1, el patrón de aprendizaje se configura desde una lógica predominantemente reproductivo-dependiente, en la que las concepciones del aprendizaje se orientan hacia la reproducción y el cumplimiento de la tarea más que hacia la construcción de significado. Esta forma de entender el aprendizaje se articula con una orientación motivacional de carácter externo y situacional, en la que la implicación del estudiante depende de factores como el reconocimiento, la interacción o el interés inmediato. En términos de regulación, se evidencia un predominio claro de la regulación externa, dado que el estudiante requiere de la mediación constante del adulto para estructurar, sostener y finalizar su actividad, lo que limita la consolidación de procesos de autorregulación. Esta dependencia se ve reforzada por la ausencia de rutinas estables en el contexto familiar. En coherencia con estas dimensiones, el procesamiento de la información se configura desde un enfoque superficial, apoyado en el seguimiento de instrucciones y en el uso de recursos visuales y concretos como mediadores de comprensión, sin que estos se transformen en estrategias propias. Desde la lógica del modelo, estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se refuerzan mutuamente, consolidando un patrón en el que el aprendizaje se mantiene fuertemente mediado por el entorno y con baja elaboración cognitiva.

En el caso 2, el patrón de aprendizaje se aproxima a una configuración dirigida a la aplicación, en la que las dimensiones propuestas por Vermunt se articulan de manera distinta. En términos de concepciones, el aprendizaje se orienta hacia el uso funcional del conocimiento, es decir, hacia la posibilidad de resolver tareas y avanzar en la actividad más que hacia la mera reproducción o la comprensión teórica profunda. Esta concepción se vincula con una motivación de carácter contextual y selectivo, que se activa cuando las actividades permiten una interacción concreta, visual o manipulativa, lo que favorece la implicación del estudiante en la medida en que percibe utilidad en lo que realiza. En cuanto a la regulación, aunque se mantiene la presencia de regulación externa mediada por el acompañamiento docente y familiar, se evidencian variaciones en la capacidad de sostener la actividad y tomar decisiones en contextos favorables, lo que sugiere la emergencia de formas incipientes de autorregulación orientadas a la acción. Este aspecto resulta coherente con un patrón dirigido a la aplicación, en el que el control del aprendizaje no es completamente autónomo, pero sí funcional para el desarrollo de la tarea. En relación con el procesamiento de la información, si bien se identifican rasgos de procesamiento superficial, estos se articulan con la capacidad de utilizar la información de manera práctica cuando las condiciones

lo permiten, especialmente a través de apoyos visuales y estructurados. Desde la lógica del modelo, esta configuración no responde únicamente a la dependencia, sino a una forma de aprender en la que el conocimiento adquiere sentido en su uso, lo que permite diferenciar este caso de un patrón puramente reproductivo.

De manera general, los hallazgos permiten afirmar que, en estudiantes con trastorno del espectro autista, los patrones de aprendizaje deben comprenderse como configuraciones situadas, dinámicas y no lineales, en las que las dimensiones propuestas por Vermunt se articulan de manera particular en función de las condiciones del contexto, las características de la tarea y las mediaciones pedagógicas. Esto implica que los patrones no son categorías fijas, sino formas de organización del aprendizaje que pueden transformarse en la medida en que cambian las condiciones de enseñanza y los apoyos disponibles. En este sentido, el modelo de Vermunt no solo permitió caracterizar las formas de aprendizaje observadas, sino comprender su lógica interna, evidenciando que el tránsito desde patrones dependientes hacia formas más funcionales o autónomas se construye en la interacción entre el estudiante y su contexto educativo.

El principal hallazgo de este estudio radica en que los patrones de aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista no se configuran como estructuras fijas, sino como organizaciones dinámicas que emergen de la interacción entre las dimensiones propuestas por Vermunt y las condiciones contextuales, evidenciando que la mediación pedagógica no solo influye en el aprendizaje, sino que participa activamente en la configuración misma del patrón.

Conclusiones en relación con el objetivo general

A partir del análisis realizado, se puede concluir que los patrones de aprendizaje en los dos estudiantes no se configuran de manera aislada, sino a partir de la forma en que se van articulando la motivación, la autorregulación, las concepciones del aprendizaje y el procesamiento de la información dentro de sus procesos académicos.

En el primer caso, el aprendizaje se sostiene principalmente en la estructura de la tarea y en los apoyos disponibles. La motivación depende en gran medida de qué tan clara o manejable resulte la actividad, lo que hace que la regulación se mantenga en un plano externo. Esto influye

directamente en el procesamiento de la información, que se apoya en modelos y en la cercanía a la fuente, sin llegar a transformarse de manera significativa. En este sentido, el aprendizaje se configura más como una respuesta a la demanda que como un proceso de comprensión, lo que muestra una clara predominancia hacia un patrón orientado a la reproducción.

En el segundo caso, aunque la motivación también depende del contexto, el estudiante logra sostenerla cuando percibe que puede resolver la tarea. Esto le permite organizar su trabajo, tomar decisiones y ajustar su forma de actuar frente a la actividad, lo que evidencia una regulación más activa. Esta forma de organización se refleja en el procesamiento de la información, que no se limita a repetir, sino que incorpora ajustes funcionales para poder avanzar. Sin embargo, estos ajustes no se consolidan como una elaboración profunda, sino que se mantienen en un nivel operativo. En este sentido, el aprendizaje se configura desde su utilidad, mostrando una tendencia hacia un patrón orientado a la aplicación.

En conjunto, la investigación permite concluir que, aunque los patrones de aprendizaje no se presentan como estructuras fijas, sí es posible identificar predominancias en la forma en que se organizan las dimensiones del aprendizaje en cada estudiante. Estas predominancias no son estáticas, pero permiten comprender hacia dónde se orienta su forma de aprender.

De este modo, la respuesta al objetivo general no solo evidencia que los patrones se configuran a partir de la articulación de las dimensiones analizadas, sino que también permite reconocer que, en cada caso, dicha configuración se aproxima a un tipo de patrón específico, el cual se construye en relación con las condiciones del contexto, los apoyos disponibles y la forma en que cada estudiante logra sostener su proceso de aprendizaje.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos, se plantean algunas recomendaciones orientadas a fortalecer los procesos de aprendizaje en estudiantes con trastorno del espectro autista dentro del contexto escolar.

En primer lugar, es importante que las prácticas pedagógicas no se centren únicamente en el cumplimiento de la tarea, sino en la forma en que el estudiante se vincula con el aprendizaje. Esto implica diseñar actividades que no solo indiquen qué hacer, sino que también orienten el cómo y el para qué, favoreciendo una comprensión más clara de las demandas académicas y reduciendo la dependencia excesiva de la guía externa.

En relación con la motivación, se recomienda proponer actividades que conecten con los intereses de los estudiantes y que, al mismo tiempo, les permitan experimentar sensación de logro. La organización de las tareas en niveles progresivos de dificultad puede favorecer que el estudiante mantenga su implicación, evitando que la motivación dependa únicamente de la facilidad o del rechazo frente a la actividad.

En cuanto a la autorregulación, se hace necesario enseñar de manera explícita estrategias que permitan a los estudiantes organizar su trabajo, anticipar lo que deben hacer y tomar decisiones durante la tarea. No basta con pedirles que trabajen de forma autónoma, sino que es necesario acompañar ese proceso con herramientas concretas que les permitan ir construyendo esa autonomía.

Respecto al procesamiento de la información, se recomienda utilizar apoyos visuales, ejemplos guiados y estructuras claras que faciliten la comprensión, pero procurando que estos no se conviertan en el único recurso. Es importante generar espacios en los que el estudiante pueda transformar la información, aunque sea de manera gradual, favoreciendo el paso de la reproducción hacia formas más elaboradas de aprendizaje.

Asimismo, se sugiere que los docentes consideren que los patrones de aprendizaje no son estáticos, por lo que las estrategias pedagógicas deben ser flexibles y ajustarse a las necesidades de cada estudiante. En este sentido, no se trata de aplicar una misma estrategia para todos, sino de reconocer cómo aprende cada uno y partir de allí para orientar la enseñanza.

De igual manera, se recomienda fortalecer el trabajo conjunto entre escuela y familia, ya que ambos contextos influyen directamente en la forma en que el estudiante se aproxima al aprendizaje. La coherencia en las estrategias y en las expectativas puede favorecer procesos más estables y sostenidos.

Los hallazgos obtenidos también tienen implicaciones importantes para la construcción de ajustes razonables dentro del contexto escolar. En este sentido, comprender cómo se configuran los patrones de aprendizaje de los estudiantes permite que los apoyos pedagógicos no se definan únicamente desde el diagnóstico, sino desde las formas concretas en que cada estudiante se vincula con las tareas, responde a las demandas académicas, procesa la información y regula su participación dentro del aula. Esto implica que los ajustes razonables no deberían centrarse exclusivamente en reducir contenidos o flexibilizar criterios de evaluación, sino también en transformar las condiciones pedagógicas desde las cuales se organiza la enseñanza. Aspectos como la claridad en las instrucciones, la estructuración progresiva de las actividades, la anticipación de cambios, el uso de apoyos visuales, los tiempos de acompañamiento y las formas de mediación docente adquieren un papel fundamental, en la medida en que pueden favorecer mayores niveles de participación, comprensión y permanencia en la actividad. De igual manera, los resultados muestran que las características del contexto, las dinámicas del aula y las formas de interacción pedagógica influyen directamente en la manera en que los estudiantes logran involucrarse en el aprendizaje, lo que evidencia la necesidad de construir ajustes razonables situados y articulados con las particularidades de cada experiencia educativa.

Finalmente, se sugiere que en futuras investigaciones se continúe explorando el modelo de patrones de aprendizaje de Jan Vermunt en población con trastorno del espectro autista, ya que su aplicación permitió obtener información relevante sobre cómo se configuran y se anclan los procesos de aprendizaje en estos estudiantes. Profundizar en este tipo de estudios puede aportar elementos importantes para comprender con mayor detalle la relación entre las dimensiones del

aprendizaje y las condiciones del contexto, así como para orientar prácticas pedagógicas más ajustadas a las necesidades reales de esta población.

Bibliografía

- Ashburner, J. &. (2010). *Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their behavior at school*. Research in Autism Spectrum Disorders. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.07.002>
- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Baron-Cohen, S. L. (1985). *Does the autistic child have a “theory of mind”?* *Cognition*. Obtenido de [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Boyle, E. D. (2003). *Learning styles and academic outcome: the validity and utility of Vermunt’s Inventory of Learning styles in a aBritish Higher Education setting*. British Journal of educational psychology. Obtenido de <https://doi.org/10.1348/00070990360626976>
- Busato, V. V. (1998). *Learning styles: A cross-sectional and longitudinal study in higher education*. British Journal of Educational Psychology,. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb01301.x>
- Colombia, R. d. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad* . Ministerio de Educación Nacional .
- Donche, S. C. (2013). *Learning pattern development throughout higher education: A longitudinal study*. Learning and Individual Differences. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.002>

- Donolo, D. &. (2010). *Motivación y aprendizaje en contextos educativos* .
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Basil Blackwell.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método I. Ediciones Sígueme*.
- González- Torres, M. C. (2012). *Motivación y aprendizaje escolar* . Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- Gunn, K. C.-B. (2016). *Teaching children with autism spectrum disorder: Developmental perspectives on motivation and movement*. *Frontiers in Psychology*.
- Happe, F. &. (2006). *The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0039-0>
- Happé, F. &. (2014). *Annual research review: towards a developmental neuroscience of atypical social cognition*. *Journal of child Psychology and Psychiatry*. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/jcpp.12162>
- Happé, F. (1999). *Autism: Cognitive deficit or cognitive style? Trends in Cognitive Sciences*. Obtenido de [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01318-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01318-2)
- Happé, F. (2018). *Why are savant skills and special talents associated with autism?* *Philosophical Transactions of the Royal Society B*,.
- Koegel, L. K. (2010). *Improving motivation for academics in children with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0962-6>

- Koegel, R. L. (2001). *Pivotal areas in intervention for autism*. Journal of Clinical Child Psychology.
- Martínez-Fernandéz, J. G.-O.-B. (2017). *Patrones de aprendizaje en educación primaria: identificación acciones formativas inclusivas*. . MAnual de educación primaria .
- Marton, F. &. (1976). *On qualitative differences in learning: I—Outcome and process*. British Journal of Educational Psychology,. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/j.2044-8273.1976.tb02980.x>
- Mottron, L. D. (2013). *Enhanced perceptual functioning in autism: An update, and eight principles of autistic perception*. Journal of Autism An Developmental Disorders,. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1895-9>
- Odom, S. L. (2020). *Technology-aided interventions and instruction for adolescents with autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorder,. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04245-5>
- Ozonoff, S. P. (1991). *Executive function deficits in high-functioning autistic individuals*. Journal of child psychology and psychiatry. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Páramo, p. (2011). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia .
- Pellicano, E. &. (2022). *Annual research review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science*. Journal of Child Psychology and Psychiatry,. Obtenido de <https://doi.org/10.1111/jcpp.13534>

- Pintrich, P. (2003). *A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts*. Journal of Educational Psychology,. Obtenido de <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Posada Silva, W. S. (2025). *Cognición y ambientes de aprendizaje para personas con trastorno del espectro autista: una mirada social*. Anfora,. Obtenido de <https://doi.org/10.30854/anf.v32.n58.2025.1108>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II*. Fondo y Cultura Economica .
- Riviére, A. (1996). *El desarrollo y la educación del niño autista*. Ministerio de Educación y Ciencia .
- Riviére, A. (2007). *El espectro autista* . Alianza editorial .
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective (6th ed.)*. Pearson.
- Schunk, D. H. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed)*. Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study reasearch*. Sage Publications.
- Tello-Zuluaga, J. &.-B. (2023). *Procesos de atención pedagógica de estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA): una revisión sistemática*. Ciencia y Educación,. Obtenido de <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i3.pp63-76>

- Vermunt, J. &. (2017). *A learning patterns perspective on student learning in higher education. Educational. Educational Psychology Review*, . Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9114-6>
- Vermunt, J. (1998). *The regulation of constructive learning processes*. British Journal of Educational Psychology.
- Vermunt, J. D. (2004). *Petterns in student learning: Relationships between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations*. Educational Psychology Review,. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0005>
- Vermunt, J. D. (2011). *Patterns in teacher learning in diferent phases of the professional career*. Learning and individual Differences,. Obtenido de <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.11.019>
- White, S. W. (2011). *College students on the autism spectrum: Prevalence and associated problems*. Autism. Obtenido de <https://doi.org/10.1177/1362361310393363>
- Wing, L. (1988). *The continuum of autistic characteristics*. In E. Schopler & G. B. Mesibov (Eds.). *Diagnosis and assessment in autism*.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods (6th ed.)*. SAGE Publications.
- Zimmerman, B. J. (1990). *Self-regulated learning and academic achievement*. Educational Psychologist. Obtenido de https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* Academic press.

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner*. Theory Into Practice. Obtenido de https://doi.org/10.1207/s15433042tip4102_2

Anexos

Anexo A: Matriz de antecedentes

Autor	Revista / Fuente	Año	Objetivo	Metodología	Instrumentos	Población	Resultados	Aporte
Pellicano & den Hoeting	Autism Research Journal / revisión	2022	Analizar evolución de la investigación en autismo	Revisión teórica	Revisión documental	Estudios sobre TEA	Cambio hacia enfoque de neurodiversidad más allá del déficit	Comprensión del aprendizaje
Aldburner, Ziviani & Rodger	Journal of Autism and Development	2010	Analizar regulación y desempeño académico en TEA	Cuantitativo correlacional	Escala de comportamiento y desempeño académico	Estudiantes con TEA	El entorno influye en regulación y contexto participativo escolar y aprendizaje	Relación entre regulación y contexto participativo escolar y aprendizaje
Tello-Zuluaga & Botero-Botero	Revisión sistemática en bases indexadas	2023	Analizar intervenciones pedagógicas en TEA	Revisión sistemática	Matrices de análisis documental	Estudios 2015-2022	Estrategias de enseñanza favorecen el aprendizaje	Aporte a la estructura pedagógica en TEA
Posada et al.	Estudio cualitativo en contexto educativo	2025	Comprender relación cognición-entorno	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas	Docentes, familias y estudiantes TEA	El contexto influye en el aprendizaje del	Visión contextual del aprendizaje
Odum et al.	Journal of Special Education	2020	Analizar prácticas educativas en TEA	Empírico educativo	Observación y registros de prácticas educativas	Estudiantes con TEA	Apoyos visuales favorecen el aprendizaje	Relación entre estrategias y aprendizaje
Keopel et al.	Journal of Autism Intervention	2010	Analizar autorregulación en TEA	Intervención	Intervenciones estructuradas y seguimiento conductual	Niños con TEA	Apoyos favorecen la autorregulación	Relación entre intervención y autorregulación
Mottron et al.	Revisión en estudios cognitivos	2013	Analizar procesamiento perceptivo	Revisión empírica	Revisión de estudios empíricos	Estudios cognitivos TEA	Focalización en detalles del procesamiento	Explicación del procesamiento
Happé & Frith	Revisión en psicología cognitiva	2014	Analizar procesamiento cognitivo	Revisión teórica	Revisión de estudios cognitivos	Estudios en TEA	Comprensión local del procesamiento	Comprensión local del procesamiento
Marton & Säljö	Journal of Educational Psychology	1976	Analizar concepciones del aprendizaje	Cualitativo	Análisis de tareas académicas	Estudiantes	Aprendizaje Base para superficial vs profundo	Concepción de aprendizaje
Ponrich	Educational Psychologist	2002	Analizar creencias en aprendizaje	Teórico-empírico	Cuestionarios y escalas	Estudiantes	Creencias influyen en regulación	Relación entre concepciones y aprendizaje
Donche et al.	Educational Psychology Review	2013	Analizar estudios sobre patrones de aprendizaje	Revisión	Revisión de literatura	Estudiantes (universitarios)	Uso del modelo en educación superior	Vacío en primaria
Vermant & Donche	Learning and Instruction	2017	Analizar desarrollo del modelo	Teórico	Análisis teórico de estudios previos	Estudios previos	Uso limitado en escolar	Justificación del estudio

Nota: Matriz para la organización de la información del marco de antecedentes.

Anexo B: Entrevista semiestructurada docentes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTILOS COGNITIVOS
 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
 "CONFIGURACION DE LOS PATRONES DE APRENDIZAJE EN DOS ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)"
 Entrevista semiestructurada para docentes

Objetivo

Identificar aspectos relevantes de aprendizaje en el estudiante por medio de su historia escolar

Pregunta generadora: ¿Quién es _____?

1. Cómo se relaciona con los demás (pares, adultos,)
2. Cómo se comunica
3. Cómo se adapta a los cambios de actividades

Dimensión orientación motivacional

Pregunta generadora: ¿Qué le motiva a _____ del colegio?

Preguntas específicas:

- ¿Qué motiva a _____ frente a las actividades escolares?
- ¿Hace las actividades esperando alguna recompensa?
- Lo motiva un maestro/a o clase en particular?
- ¿Hace las actividades por sí solo? ¿O requiere apoyos? ¿Cuales?
- ¿Cuándo realiza una actividad la nota es importante para él?
- le gusta trabajar con otros
- Que tipo actividades escolares le motivan más (escribir, leer, colorear, ver videos en

- Como lo motiva para que haga las actividades (reforzadores)
- ¿Necesita que le recuerde realizar las tareas?
- Tiene rituales para hacer sus actividades en clase, cuáles
- Qué tanto participa en clase

Dimensión estrategias de procesamiento

Pregunta generadora: Usa la misma estrategia para aprender en todas las clases

Preguntas específicas:

- Como sabe usted que _____ está aprendiendo
- Tiene una estrategia propia para aprender
- Cuando él no entiende un tema busca ayuda de otras fuentes
- Realiza las tareas usando las estrategias del profesor
- Le gusta usar nuevas estrategias que le ayuden a resolver las actividades en el aula
- como aprende él (de memoria, con imágenes, videos, fichas,) poner los ejemplos

Nota: Formato de entrevista semiestructurada docentes, autoría propia

Anexo C: *Entrevista semiestructurada familia*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTILOS COGNITIVOS
 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
 "CONFIGURACION DE LOS PATRONES DE APRENDIZAJE EN DOS ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE
 ESPECTRO AUTISTA (TEA)"
 Entrevista semiestructurada para la familia

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivo

Identificar aspectos relevantes de aprendizaje en el estudiante por medio de su de su historia escolar

Pregunta generadora: Quien es _____?

1. Cómo se relaciona con los demás (pares, adultos,)
2. Cómo se comunica
3. Cómo se adapta a los cambios

Pregunta generadora: Cuénteme la historia escolar de _____

A. Dimensión creencias del aprendizaje

Pregunta base: Para ustedes Cuál es el propósito de que su hijo este en la escuela

Preguntas específicas:

- ¿Cree que es importante que su hijo haga las tareas escolares y por qué?
- ¿Cree que lo que su hijo aprende en el colegio le va a servir en su vida adulta?
- Para usted mamá ¿Qué es aprender?

B. Dimensión orientación motivacional

Pregunta generadora: ¿Que le motiva a su hijo motiva del colegio?

Preguntas específicas:

- ¿Qué motiva a su hijo frente a las tareas escolares?
- ¿Hace las tareas esperando alguna recompensa?
- Lo motiva un maestro/a o clase en particular?

- ¿Hacen las tareas por sí solo? ¿O requiere apoyos? ¿Cuales?
- ¿Llega motivado del colegio a hacer las tareas en casa?
- ¿Cuándo realiza una tarea la nota es importante para él?
- le gusta trabajar con otros
- Que tipo actividades escolares le motivan más (escribir, leer, colorear, ver videos en internet)

C. Dimensión estrategias de regulación

Pregunta generadora: Qué tanta supervisión, acompañamiento y apoyos necesita para hacer las tareas escolares

Preguntas específicas

- Como lo motiva para que haga tareas (reforzadores)
- ¿Necesita que le recuerde realizar las tareas?
- Tiene rituales para hacer sus tareas, cuáles

D. Dimensión estrategias de procesamiento

Pregunta generadora: ¿Cómo aprendió a leer? Usa la misma estrategia para aprender en todas las clases

Preguntas específicas:

- Como sabe usted que su hijo está aprendiendo
- Usa las estrategias que le enseña el colegio
- Tiene una estrategia propia para aprender
- Cuando no entiende un tema su hijo busca ayuda de otras fuentes
- Realiza las tareas usando las estrategias del profesor o terapeutas
- Le gusta usar nuevos estrategias que le ayuden a resolver las tareas del colegio
- como aprende su hijo (de memoria, con imágenes, videos, fichas,) poner los ejemplos

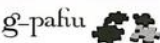
Nota: Formato de entrevista semiestructurada familia, autoría propia

Anexo D: matriz análisis de la tarea

CATEGORIA	TAREA 1 MATEMATICAS	TAREA 2 ETICA
CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE	• Considera que aprender implica copiar información y seguir pasos. • Entiende que los videos ayudan a comprender mejor que los ejemplos escritos. • Asocia el aprendizaje con la práctica de ejercicios. • Reconoce la necesidad de apoyo para aprender. • Concibe el aprendizaje como preparación para futuras actividades escolares. • Relaciona el aprendizaje con obtener buenos resultados (nota).	• Considera que aprender implica copiar y luego responder. • Entiende que debe basarse en la lectura para responder. • Asocia el aprendizaje con seguir instrucciones de la guía. • Reconoce que puede responder con sus propias palabras. • Concibe el aprendizaje como comprensión de textos y respuesta a preguntas. • Relaciona el aprendizaje con valores sociales (respeto, convivencia).
ORIENTACION MOTIVACIONAL	• Expresa que la tarea es un poco difícil. • Muestra preferencia por otras materias (Inglés). • Motivación orientada a la nota. • Motivación orientada al aprendizaje futuro (repasar en el colegio). • Mantiene la actividad a pesar de la dificultad. • Se enfoca en terminar la tarea.	• Mantiene la actividad hasta completar el primer punto. • Se enfoca en terminar la tarea asignada. • Participa en la actividad sin expresar rechazo directo. • Motivación orientada al cumplimiento de la tarea. • Interés moderado condicionado por la claridad de la instrucción.
REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	• Sigue la estructura de la guía paso a paso. • Organiza materiales (celular, cuaderno, regla, esferos). • Copia primero la información antes de resolver. • Usa videos como apoyo para entender. • Solicita ayuda de la madre cuando no comprende. • Recurre a internet cuando no tiene apoyo directo. • Ajusta el trabajo (agrandando el cuadro, reorganiza información). • Avanza progresivamente en los ejercicios. • Reconoce cuándo no entiende y busca apoyo.	• Sigue una rutina de trabajo (copiar primero, luego resolver). • Organiza la tarea por pasos (copiar → leer → responder). • Solicita ayuda para entender instrucciones. • Consulta con la madre cuando tiene dudas. • Usa la guía como referencia principal. • Retorna la lectura para responder preguntas. • Mantiene secuencia en el desarrollo de la actividad. • Reconoce cuándo no entiende qué debe hacer.
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION	• Copia información de la guía (logro, explicación y ejercicios). • Identifica conceptos (longitud, masa, capacidad). • Usa ejemplos de la guía como referencia. • Recurre a videos para comprender procedimientos. • Aplica tablas de conversión para resolver ejercicios. • Organiza números dentro de la tabla de conversión. • Relaciona unidades de medida (km, cm, mg, litros). • Realiza conversiones entre unidades. • Divide la información por partes (logro, explicación, ejercicios).	• Copia los puntos e instrucciones de la guía. • Identifica las actividades a realizar (consultar, responder, hacer nubes). • Extrae información de la lectura. • Relaciona ideas de la lectura con las preguntas. • Responde con sus propias palabras a partir del texto. • Retiene información de la lectura (memorización). • Usa la lectura como fuente principal de información. • Interpreta situaciones relacionadas con el respeto.

Nota: Matriz para recolectar los videos donde se analizan las tareas desarrolladas por los estudiantes, autoría propia.

Anexo E: ILS 60 items

Universitat Autònoma de Barcelona 

PARTE A Concepción de aprendizaje: cuestionario

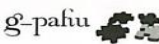
Para cada una de estas afirmaciones, señala con una cruz la que más se corresponda contigo.

NO LO PIENSO NUNCA / LO PIENSO ALGUNAS VECES / LO PIENSO

Nº	Opiniones	No lo pienso	Lo pienso algunas veces	Lo pienso
1	Para mí, aprender quiere decir intentar entender un problema de diferentes maneras.			X
2	Las cosas que aprendo me tienen que servir para resolver problemas prácticos.		X	
3	Para mí, aprender es poder repetir lo que se ha dado en clase.		X	
4	Para aprender, si tengo alguna duda sobre un tema, prefiero pedir ayuda a mis compañeros.		X	
5	Cuando no entiendo alguna cosa, creo que el profesor debería animarme para que encuentre una solución.	X		
6	Para aprender, yo debería de consultar otros libros o recursos por mi propia cuenta.	X		
7	Para mí, aprender quiere decir tener unos conocimientos que puedo utilizar fuera de la escuela.			X
8	Para aprender, yo debería memorizar definiciones y otros datos por mi propia cuenta.	X		
9	Para aprender, creo que es importante que mis compañeros me den consejos sobre cómo debo estudiar.	X		
10	El profesor debe animarme cuando estudio y me tiene que explicar cómo debo estudiar.		X	
11	Para saber si he entendido bien un tema, pienso que debería resumirlo con mis propias palabras.			X
12	Para mí, aprender quiere decir repetir el temario hasta que me lo sepa bien.		X	
13	Para aprender, el profesor debe motivarme y animarme.			X
14	Para aprender, prefiero prepararme un examen juntamente con otros compañeros.		X	
15	Para mí, aprender es tener información que puedo utilizar inmediatamente o en el futuro.			X

©Copyright (2015)
Grup de Recerca PAFIU, Universitat Autònoma de Barcelona
J.R. Martínez-Fernández

3

Universitat Autònoma de Barcelona 

Instrucciones:

A continuación, te presentamos una lista de frases que debes leer y pensar cuidadosamente en las respuestas posibles.

Hay dos partes (A y B). Ten en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas sino que se trata de que expreses tu propia opinión.

¡Gracias por tu colaboración!

Te presentamos un ejemplo para entender cómo has de contestar el cuestionario.

Nº	Motivos	NO	ALGUNAS VECES	SI
1	Me gusta aprender		X	X

©Copyright (2015)
Grup de Recerca PAFIU, Universitat Autònoma de Barcelona
J.R. Martínez-Fernández

2

Nota: Cuestionario de auto reporte IELTS diligenciado por los estudiantes de los dos casos analizados

Anexo F: consentimiento informado

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019 Versión: 02 Página 2 de 3
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación Explícite la forma en que mantendrá la reserva de la información	Los resultados se socializarán con las familias participantes y los maestros que acompañan a los estudiantes de su grado. En la universidad se socializará mediante la sustentación del proyecto de investigación. Los datos personales adquiridos a través de entrevistas y cuestionarios serán usados únicamente con propósitos investigativos, por lo tanto, la información no será divulgada por ningún medio. La información recogida a través de grabaciones de audio y video, será utilizada exclusivamente por el investigador para el análisis de la información. Para la publicación de los resultados de la investigación serán utilizados seudónimos para respetar la identidad de los participantes.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): Oswal Ospina Franco N° de identificación: 80895479 Teléfono: 3214144248 Correo electrónico: oospinaf@upn.edu.co Dirección: calle 73 a #89 a -25

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____ en representación de _____ (número de identificación)

Declaro que:

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi información será socializada. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

Documento Oficial: Universidad Pedagógica Nacional.

FORMATO	
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019 Versión: 02 Página 3 de 3
En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.	
Firma, _____	Firma del participante (si aplica), _____
Nombre: _____ Identificación: _____ Fecha: 22-09-2020 Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____	
La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación	
Documento Oficial: Universidad Pedagógica Nacional.	

Nota: consentimiento informado firmado por los acudientes de los casos.

Anexo G: matriz de análisis familias, docentes y análisis de la tarea

DIMENSIÓN	DOCENTE	PREGUNTA	RESPUESTA
Orientación motivacional	Docente Carlos Charry	¿Qué le motiva del colegio?	Le motiva interactuar con niños menores, le gusta jugar y el espacio del
Orientación motivacional	Docente Carlos Charry	¿Qué le motiva frente a las actividades escolares?	Se motiva con actividades nuevas; cuando no entiende se molesta; mayor interés en educación física que en matemáticas.
Orientación motivacional	Docente Carlos Charry	¿Hace las actividades esperando alguna recompensa?	No espera recompensas ni trabaja por la nota.
Orientación motivacional	Docente Carlos Charry	¿La nota es importante para él?	No le da importancia a la nota.
Orientación motivacional	Docente Carlos Charry	¿Le motiva alguna clase o docente en particular?	Educación física por el espacio al aire libre
Orientación motivacional	Docente Carlos Charry	¿Hace las actividades por sí solo o requiere apoyo?	Trabaja solo; en matemáticas requiere
Orientación motivacional	Docente Carlos Charry	¿Le gusta trabajar con otros?	Si en educación física; en matemáticas no se
Orientación motivacional	Docente Carlos Charry	¿Qué tipo de actividades le motivan más?	Actividades nuevas y motrices; no le gusta
Estrategias de	Docente Carlos	¿Qué tanta supervisión, acompañamiento y apoyos necesita para hacer las actividades en	En general no requiere supervisión constante; es bastante independiente, especialmente en
MATRIZ DOCENTES MATRIZ FAMILIAS ANÁLISIS DE LA TAREA +			

DIMENSIÓN	FUENTE	PREGUNTA	RESPUESTA
CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE	MADRE	Para ustedes ¿Cuál es el propósito de que su hijo esté en la escuela?	Que logre aprender como los demás niños, superando sus dificultades para relacionarse.
CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE	MADRE	¿Cree que es importante que su hijo haga las tareas escolares y por qué?	Desde luego es importante para que refuerce el aprendizaje obtenido en clase.
CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE	MADRE	¿Cree que lo que su hijo aprende en el colegio le va a servir en su vida adulta?	estoy segura que si le va a servir. El me ha comentado que quiere realizar estudios.
CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE	MADRE	Para usted mamá ¿Qué es aprender?	Aprender es obtener los conocimientos y aplicarlos a la vida cotidiana y a la vida
ORIENTACION MOTIVACIONAL	MADRE	¿Que le motiva a su hijo motiva del colegio?	, él en este momento que se siente mejor, entonces a él le motiva encontrarse con que
ORIENTACION MOTIVACIONAL	MADRE	¿Qué motiva a su hijo frente a las tareas escolares?	A él le motiva de las tareas que a través de ellas él logra entender mejor los temas
ORIENTACION MOTIVACIONAL	MADRE	¿Hace las tareas esperando alguna recompensa?	El premio es la nota, le gusta mucho obtener notas altas, se siente más motivado
ORIENTACION MOTIVACIONAL	MADRE	Lo motiva un maestro/a o clase en particular?	con el profesor Charry, el profesor de Educación física, con él tiene bastante afinidad
ORIENTACION MOTIVACIONAL	MADRE	¿Solo? ¿O requiere apoyos? ¿Cuales?	pero recientemente se promueve su autonomía, él se siente más seguro
ORIENTACION MOTIVACIONAL	MADRE	¿Llega motivado del colegio a hacer las tareas en casa?	del colegio y de una vez recordaba que era lo que
MATRIZ DOCENTES MATRIZ FAMILIAS ANÁLISIS DE LA TAREA +			

CATEGORIA	TAREA 1 MATEMATICAS	TAREA 2 ETICA
CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE	• Considera que aprender implica copiar información y seguir pasos.	• Considera que aprender implica copiar y luego responder. • Entiende que debe basarse en la lectura
ORIENTACION MOTIVACIONAL	• Explica que le parece un poco difícil. • Muestra preferencia por otras materias (inglés). • Motivación orientada a la nota. • Motivación orientada al	• Momento le da miedo no poder completar el primer punto. • Se enfoca en terminar la tarea asignada. • Participa en la actividad sin expresar rechazo directo. • Motivación orientada al cumplimiento de la tarea.
REGULACIÓN DEL APRENDIZAJE	• Sigue la estructura de la guía paso a paso. • Organiza materiales (celular,	• Sigue una rutina de trabajo (copiar primero, luego resolver). • Organiza la tarea por pasos (copiar → leer
PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION	(logro, explicación y ejercicios). • Identifica conceptos	• Identifica las actividades a realizar (consultar, responder, hacer nubes). • Extrae información de la lectura.

Nota: Matrices de organización de la información que sirvieron como insumo para la posterior triangulación y análisis de la información. Autoría propia

Anexo H: matriz triangulación del análisis de la información

CATEGORÍA	INSTRUMENTO	INFORMACIÓN
Concepciones	Entrevista docente	No se indaga en este instrumento
Concepciones	Entrevista familia	- Aprendizaje como adquisición y aplicación - Relación con rendimiento - Seguir instrucciones - Tarea como refuerzo
Concepciones	Análisis de la tarea	- (Matemáticas) Copia como inicio - (Ética) Transcripción y organización - Entre reproducción y comprensión
Concepciones	Transversalización	- Aprendizaje guiado - Relación funcional - Reproducción con comprensión básica
Concepciones	Lectura Vermunt	- Tendencia reproductiva - Dependencia externa - Baja orientación al significado
Motivación	Entrevistas docentes	- (Docente 1) Depende de tarea - (Docente 2) Reconocimiento - Selectiva
Motivación	Entrevista familia	- Interés en tecnología - Baja motivación académica - Dependencia externa
Motivación	Análisis de la tarea	- (Matemáticas) Logro/utilidad - (Ética) Cumplimiento - Funcional
Motivación	Transversalización	- No constante - Dependiente de tarea - Selectiva - Cumplimiento
Motivación	Lectura Vermunt	- Dependiente del contexto - Baja orientación al significado
Regulación	Entrevistas docentes	- Dependencia en tareas complejas - Guía constante - Regulación externa
Regulación	Entrevista familia	- Alta dependencia - Dificultad para sostener tarea - Frustración
Regulación	Análisis de la tarea	- (Matemáticas) Apoyo externo - (Ética) Secuencia guiada - Funcional
Regulación	Transversalización	- Regulación externa - Dependencia - Baja autonomía
Regulación	Lectura Vermunt	- Regulación externa predominante
Procesamiento	Entrevistas docentes	- Procesamiento pasivo - Preferencia visual - Dependiente
Procesamiento	Entrevista familia	- Visual - Dificultad lectura/escritura - Baja elaboración
Procesamiento	Análisis de la tarea	- (Matemáticas) Reproductivo - (Ética) Comprensión guiada
Procesamiento	Transversalización	- Reproductivo - Dependiente - Visual
Procesamiento	Lectura Vermunt	- Procesamiento superficial - Baja elaboración

Nota: Matriz con la que se realizó la triangulación de la información.

Anexo I: matriz Patrones de Aprendizaje

FACULTAD DE EDUCACIÓN**DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO**

Yo, Oswal Ospina Franco, declaro que este trabajo de grado titulado: Configuración de los patrones de aprendizaje de Vermunt en dos estudiantes con trastorno del espectro autista TEA, elaborado como uno de los requisitos para obtener el título de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, es de mi entera autoría. Que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica) sin mencionar, excepto en donde se indique lo contrario debidamente presentado su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía. También declaro que este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

